

Ileana Georgiana Todoran

ASPECTS DU TRAVAIL DE FORMULATION
DANS L'INTERACTION
EN CONTEXTE ACADÉMIQUE EXOLINGUE
À BASE D'UN CORPUS DE FRANÇAIS ORAL

TOME I

Presa Universitară Clujeană

Ileana Georgiana TODORAN

•

**ASPECTS DU TRAVAIL DE FORMULATION DANS L'INTERACTION
EN CONTEXTE ACADÉMIQUE EXOLINGUE.
À BASE D'UN CORPUS DE FRANÇAIS ORAL**

TOME I

Ileana Georgiana TODORAN

**ASPECTS DU TRAVAIL DE FORMULATION
DANS L'INTERACTION
EN CONTEXTE ACADÉMIQUE EXOLINGUE
À BASE D'UN CORPUS DE FRANÇAIS ORAL**

TOME I

**PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2022**

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Ligia Stela Florea

Prof. univ. dr. Liana Pop

ISBN general 978-606-37-1718-5

ISBN vol. I 978-606-37-1692-8

© 2022 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Table des matières

Liste des abréviations	6
Conventions de transcription du corpus <i>Giurgiu</i>	6
Remerciements	7
Introduction	8
I. Objet de l'étude et présentation du corpus	12
1. Procédés et marques du travail de formulation en français L2	12
1.1. Procédés et marques du travail de verbalisation	14
1.1.1. Procédés du travail de verbalisation envisagé comme activité du locuteur.....	14
1.1.2. Marques du travail de verbalisation envisagé comme activité du locuteur.....	15
1.1.3. Procédés du travail de verbalisation envisagés comme <i>interaction</i>	17
1.2. Procédés et marqueurs de reformulation	17
1.2.1. Procédés de reformulation envisagés comme activité du locuteur	18
1.2.2. Marqueurs de reformulation envisagée comme activité du locuteur et comme <i>interaction</i>	19
1.2.3. Procédés de reformulation envisagés comme <i>interaction</i>	20
1.3.1. Evaluations et commentaires métadiscursifs envisagés comme activité du locuteur.....	20
1.3.2. Le travail métalinguistique envisagé comme <i>interaction</i>	21
1.4. Conclusion	22
2. Présentation du corpus	23
2.1. Corpus de français L2 : brève mise en perspective	23
2.2. Corpus de français L2 de notre thèse	24
2.2.1. Corpus personnels de français.....	24
2.2.2. Corpus repris à d'autres bases de données	27
2.3. Conclusion	30
II. Cadre théorique et méthodologique général	31
1. Le travail de formulation à la croisée de plusieurs approches	31
1.1. Approches psycholinguistiques	31
1.1.1. Approches modulaires de la production de la parole	31
1.1.2. Approches de la fluence	32
1.1.3. Autres études psycholinguistiques	33
1.2. Approches linguistiques du travail de formulation	34
1.2.2. Approches linguistiques des marques du TdF en français L2.....	37
1.3. Approches de l'analyse textuelle du discours.....	38
1.4. Approches interactionnelles du travail de formulation.....	40
1.4.1. Aspects du travail de formulation dans une perspective interactionnelle	40
1.4.2. Contributions à l'étude des reformulations.....	42
1.4.3. Contributions à l'étude des activités métalangagières dans l'interaction en contexte exolingue	43
1.5. Approches didactiques du TdF	44
1.6. Conclusions	46
2. Cadre théorique et méthodologique spécifique de notre recherche.....	48
III. Analyse des sequences interactionnelles assurant l'intercompréhension (s.i.).....	52
1. Méthodes de travail lexical (Lüdi 1987) et séquences d'intercompréhension (Dausendschön-Gay, Gülich et Krafft 1989).....	52
2. Les S.I. à l'épreuve du corpus	54
2.1. Types de formulation médiate	54
2.2. Séquences d'achèvement interactif	60
2.3. Séquences éminemment <i>explicatives</i>	65
2.4. Séquences essentiellement <i>analytiques</i>	73
2.5. Séquences d'ECM.....	77
3. Conclusion.....	88
IV. Analyse du travail de formulation dans les séquences à dominante narrative	92
1. Quelques rappels théoriques	92
2. Conclusion.....	125
V. Analyse du travail de formulation dans les séquences interactionnelles à dominante argumentative (S.A.) ou explicative (S.E.)	128
1. Quelques rappels théoriques	128
2. Les S.A. et les S.E. à l'épreuve du corpus.....	129

3. Conclusion.....	151
VI. Analyse du travail de formulation dans les séquences interactionnelles à dominante descriptive (S.D.).....	153
1. Analyse du TdF dans les S.D. des corpus <i>Giurgiu</i> et <i>Bielefeld</i>	153
2. Analyse du TdF dans les S.D. du corpus <i>Salford</i>	163
3. Conclusion.....	170
Conclusions générales.....	172
Bibliographie générale.....	178

Liste des abréviations

cs = centisecondes;
 ECM = évaluations et commentaires métadiscursifs;
 Français L1 = français langue première;
 Français L2 = français langue seconde ou français langue étrangère;
 FLE = français langue étrangère;
 L1 = langue maternelle; L2 = langue seconde; LN = locuteur natif;
 LNN = locuteur non natif;
 Pr. = préambule;
 Rh. = rhème;
 S.I. = séquence d'intercompréhension;
 S.N. = séquence narrative; S.A.= séquence argumentative; S.D.= séquence descriptive;
 S.E. = séquence explicative;
 SPA = séquence potentiellement interactionnelle;
 TdF = travail de formulation;
 TL = travail lexical.

Conventions de transcription du corpus *Giurgiu*

, pause moyenne de 40-60 centisecondes / ,, pause plus longue
 {xx} durée de la pause en centisecondes/{ } pause dont la durée n'a pas été mesurée
 « x: », « x:: » allongement de la syllabe
 les syllabes ou les mots en exposant : montée de la mélodie
 les syllabes ou mots en indice : chute de la mélodie
 les syllabes en capitales : accentuation de celles-ci par un pic d'intensité audible
 § xxx §§ : l'indication des chevauchements de parole est faite à l'aide des signes ::
 < xxx > : les fragments incompréhensibles à l'écoute
 (rire) : la notation de réactions non-verbales
 niveaux de variation de la F0 : H4 (niveau le plus haut), H2 et H3 (niveaux intermédiaires) et H1 (niveau le plus bas)
 variations de l'intensité : I+ / I

Remerciements

Je désire remercier ici toutes les personnes qui m'ont soutenue durant ces années où j'ai mené ma recherche de doctorat.

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma gratitude envers le coordinateur de ma thèse, Madame le Professeur Ligia-Stela Florea. Son encouragement continu, son vif intérêt pour ma recherche et sa grande disponibilité ont compté énormément dans la réalisation de ce travail. Je lui suis reconnaissante pour tous les conseils et suggestions qu'elle m'a donnés et qui, des fois, ont remis ma recherche sur les rails et, d'autres fois, l'ont fait avancer vers une nouvelle étape, que j'avais du mal à entrevoir. Je lui suis gré pour toutes ses observations qui ont progressivement nourri, approfondi et mûri ma réflexion sur le thème de ma recherche. Je ne saurais trop la remercier pour tout son apport à ma formation en tant que chercheuse et intellectuelle pendant ces années. Je remercie également Mme. Professeur Mary-Annick Morel, M. le Professeur Alain Rabatel et Mme. le Professeur Liana Pop de leurs remarques, suggestions et conseils de lecture qu'ils m'ont offerts avec gentillesse pendant nos rencontres.

Ensuite, je voudrais dire un grand merci à ma famille, dont l'aide et le support inconditionnel ont été essentiels pour que je puisse mener à bien ma recherche. Ils ont été on ne peut plus encourageants, bienveillants et compréhensifs envers moi dans les périodes de travail intensif. Je ne pourrai jamais les remercier assez de tout ce qu'ils ont fait pour moi.

Enfin, je tiens à adresser des remerciements à tous mes amis proches, qui ont su me ramener le sourire aux lèvres dans les périodes tendues.

Introduction

« Quiconque a essayé de « communiquer dans la langue de l'autre » (Noyau et Porquier 1984) sait combien il s'agit d'un exercice fastidieux et éreintant aussi bien sur le plan linguistique, pragmatique que même social » Bozier (2003 :145).

La présente étude est liée à une préoccupation personnelle de recherche et à une préoccupation professionnelle, en tant qu'enseignante de FLE.

Ainsi, d'un côté, l'étude des *phénomènes d'hésitation* à l'oral a attiré notre attention depuis le master, où nous avons commencé à approfondir la recherche sur le français parlé et sur l'interaction verbale. En effet, dans notre mémoire de master¹, nous avons tâché de suivre la façon dont l'étude des marques dites d'*hésitation* a évolué grâce à l'intérêt grandissant des linguistes pour la langue parlée depuis les années 1980.

De l'autre côté, confrontée aux productions orales de nos étudiants, nous avons commencé à nous interroger sur les difficultés d'acquisition de la compétence de communication d'une langue étrangère, difficultés qui font souvent que, des étudiants qui devraient avoir acquis le niveau B2 en français oral selon les normes du CECRL², à la fin de leurs études, n'atteignent que le niveau A2 ou B1. Pour un enseignant, connaître les défis auxquels les apprenants doivent faire face dans les situations de production orale est un élément clé dans la pratique pédagogique aussi bien au moment d'élaboration et/ou adaptation des tâches de production qu'au moment de l'évaluation des apprenants.

1. Donc, l'étude des *traces* du travail de formulation sur des corpus de productions orales de francophones non-natifs nous est apparue, au fur et à mesure que nous avançons dans nos lectures et dans nos recherches, comme un sujet passionnant et très pertinent en même temps, avec des retombées pratiques pour notre domaine d'activité. Car, une étude des *traces* du travail de formulation représente en fait une voie d'accès aux efforts que le locuteur fait pour produire son énoncé. En étudiant les indices du travail de production, on peut *aller sur les traces* des difficultés auxquelles se confronte le locuteur au moment de la production. Comme l'affirment aussi Debrock *et al.* (1999 :46), «...partir des erreurs et maladroites du non-natif est linguistiquement heuristique et permet toujours d'éclairer quelques zones d'ombre dans le fonctionnement des interactions verbales en français ».

Nous avons repris la notion de *travail de formulation* (TdF) aux travaux de Mary-Annick Morel *et al.* (1998, 2002, 2006) et d'Elisabeth Gülich et Thomas Kotschi (1983, 1987, 1995) mais de nos jours elle est largement véhiculée dans la linguistique du français parlé. À la suite de ces travaux, nous utilisons la notion de *travail de formulation* à propos d'une série hétérogène de phénomènes tels le *euh d'hésitation*, la *pause*, l'*allongement*, la *répétition*, le *faux-départ*, la *reformulation* et les *commentaires métadiscursifs*, qui apparaissent dans le discours oral spontané des locuteurs comme indices d'un dire en train de se faire ou comme traces des efforts d'élaboration du discours par le locuteur. Rangés au départ dans la catégorie des *scories*, *bafouillages* ou *ratés* d'élocution, ces phénomènes jouissent, depuis une trentaine d'années, d'un regain d'intérêt de la part des linguistes et interactionnistes qui se penchent sur les mécanismes dynamiques de production de la parole en interaction.

Quant à nous, comme le titre de notre recherche le suggère, nous nous proposons d'étudier les marques et les procédés du travail de formulation dans des interactions qui se déroulent *en contexte académique exolingue* à partir d'un corpus de français oral. Nous présentons ci-dessous les

¹ Titre du mémoire de master : *Etude épistémologique du traitement des hésitations. L'approche de Claire Blanche-Benveniste, l'approche de Danon-Boileau et Morel et l'approche de Maria Candea.*

² Cadre Européen Commun de Référence.

objectifs ponctuels et les aspects que nous comptons développer dans notre recherche, ce qui veut dire que les objectifs seront présentés en lien étroit avec les aspects développés dans les six chapitres de la thèse.

2. Comme on vient de le préciser, la thèse comporte six chapitres. Si les deux premiers chapitres sont consacrés à la présentation des *préliminaires théoriques et méthodologiques*, les quatre chapitres suivants sont consacrés à *l'analyse de corpus*.

Au chapitre I.1. nous passons en revue les phénomènes du travail de formulation qui constituent l'objet de notre étude en nous inspirant de l'inventaire établi par Elisabeth Gülich et Thomas Kotschi (1983, 1987, 1995), qui inscrivent leur théorie du travail de formulation dans le cadre d'une approche interactionnelle du discours d'inspiration ethnométhodologique. À la suite de leurs travaux, notre classification des marques et des procédés du travail de formulation est basée sur deux critères. Selon le premier critère, les indices du travail de formulation sont rangés en trois catégories, en fonction de leur appartenance à l'un des trois plans de la production langagière, à savoir *la verbalisation (ou la mise en mots)*, *le traitement conversationnel* et *le plan des évaluations et commentaires métadiscursifs*. Un deuxième critère, qui surplombe le premier, concerne la division des traces du travail de formulation en deux catégories, selon que celles-ci relèvent du travail individuel de formulation ou du travail coopératif avec l'interlocuteur.

Dans le cadre du chapitre I.2., nous présentons les différents corpus de français L2 que nous analysons. Nous nous arrêtons d'abord sur le corpus *Giurgiu* (1, 2 et 3), qui comprend des enregistrements personnels que nous avons effectués à la Faculté des Lettres de Cluj, Université Babeş-Bolyai, en 2010 et en 2012. Les autres corpus que nous utilisons proviennent de bases de données accessibles sur Internet. Il s'agit du corpus *Bielefeld*, que nous reprenons au site <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>, et du corpus *Salford*, que nous reprenons au site <http://www.flloc.soton.ac.uk/>. Chaque corpus est décrit en détail, avec référence aux participants, aux conditions d'enregistrement, aux ingrédients de l'interaction, etc. Les trois corpus émanent de situations d'interaction différentes. Le corpus *Giurgiu 1* représente un *polylogue* animé par une lectrice et enseignante de français dans un laboratoire de langues, le corpus *Giurgiu 2* est formé d'un *dialogue* entre deux étudiants, animé par un enseignant de français dans une salle de cours et l'enregistrement *Giurgiu 3* provient d'une situation naturelle de conversation entre une étudiante et son amie française. De leur côté, les corpus *Bielefeld* contiennent des conversations en tandem et les corpus *Salford* des conversations entre un étudiant et un enquêteur (enseignant de français). Ces corpus se rejoignent pourtant sur les sujets de conversation, qui sont à peu près les mêmes d'un corpus à l'autre : les fêtes, les voyages, le parcours d'étude, les études, les loisirs, etc.

Consacré à l'état de l'art, le chapitre II.1. occupe un espace un peu plus ample. Les contributions que nous y avons mentionnées appartiennent à des approches différentes du travail de formulation. Nous avons d'abord fait le point sur les études psycholinguistiques en la matière. Ensuite, nous nous sommes arrêtée sur quelques études linguistiques majeures. Puis, nous avons passé en revue des études qui s'inscrivent dans une approche discursive et interactionnelle. Enfin, nous avons donné un aperçu de quelques travaux qui ont abordé les phénomènes du travail de formulation dans une perspective didactique. Pour chaque type d'approche, nous avons fait référence à des travaux qui portent sur le français L1 et sur le français L2. Nous concluons sur la nécessité d'articuler l'étude de la dimension psycholinguistique des phénomènes du travail de formulation à l'étude du fonctionnement de ces phénomènes au sein de l'interaction.

Au chapitre II.2. nous discutons le cadre théorique sur lequel nous fondons notre recherche et nous expliquons la démarche méthodologique que nous adoptons dans l'analyse de corpus. Notre recherche est basée sur la théorie du travail de formulation d'E. Gülich et Th. Kotschi (1983, 1987, 1995) et sur le modèle d'analyse des productions orales en *paragraphes intonatifs* de M.-A. Morel et L. Danon-Boileau (1998). Enfin, nous nous arrêtons sur la démarche méthodologique, en énumérant les étapes que parcourt notre analyse de corpus.

Le III^{ème} chapitre de la thèse, qui est aussi le chapitre d'analyse le plus ample, est consacré à l'analyse des *séquences de travail lexical*. Nous accordons une importance particulière à l'examen

des séquences où les locuteurs gèrent des problèmes de production ou de compréhension qui, d'une façon ou d'une autre, ont trait au lexique. Nous nous occupons aussi des méthodes que les étudiants mettent en place lorsqu'ils ne connaissent pas un mot de la langue cible, qu'il s'agisse de méthodes de formulation médiante (Lüdi : 1987), que les locuteurs « bricolent » eux-mêmes pour éluder le mot inconnu, ou de méthodes de sollicitation d'aide, par lesquelles les locuteurs en appellent aux interlocuteurs.

Un autre axe de recherche concerne les S.I. qui sont en même temps des *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) (de Pietro, Matthey et Py : 1989), c'est-à-dire les séquences par lesquelles le non-natif acquiert des connaissances liées à la langue cible en interaction avec le natif ou l'expert. Ainsi, un autre objectif que nous poursuivons à propos des S.I. consiste à déterminer quel type d'interaction exolingue parmi ceux que nous examinons favorise le plus l'émergence d'activités métalinguistiques *potentiellement acquisitionnelles*.

Le IV^{ème} chapitre porte sur l'analyse *des séquences à dominante narrative* (S.N.). Il faut préciser dès le départ que les productions que nous abordons ici présentent une grande hétérogénéité. Nous y avons inclus des récits personnels mais aussi des récits de film ou des relations de faits divers. Notre analyse du travail de formulation concerne aussi bien la production du récit en tant qu'*accomplissement interactionnel* que sa prise en charge par un seul locuteur. Ainsi, dans un premier temps, nous nous sommes proposé comme objectif de mettre en évidence les *aspects interactifs* de la construction narrative. Un deuxième objectif que nous ciblons est l'étude linguistique et discursive des marques du travail de formulation dans la production du locuteur, par rapport aux différentes phases de déroulement du récit (ou du fait divers, etc.) et par rapport aux constituants du paragraphe intonatif (préambule et rhème). Dans un dernier temps, nous présentons les résultats de l'analyse dans une perspective didactique, en réfléchissant à la mise en place des activités orales centrées sur les productions à dominante narrative.

Le V^{ème} chapitre contient l'analyse de quelques séquences à dominante argumentative (S.A.), où les locuteurs s'engagent à défendre un point de vue différent de celui de(s) interlocuteur(s), et l'analyse de quelques extraits à dominante explicative (S.E.), où les locuteurs cherchent tout simplement à expliquer ou justifier une opinion. Comme pour les S.N., les deux objectifs poursuivis ont été l'identification des moments de coopération entre les interlocuteurs dans la construction du mouvement argumentatif et l'analyse des manifestations du travail de formulation dans les différentes parties de la séquence (thèse –arguments – conclusion) mais aussi par rapport aux constituants du paragraphe intonatif. Enfin, nous nous penchons sur les retombées didactiques qui découlent de l'analyse des S.A. et S.E.

Au VI^{ème} chapitre, nous regroupons les séquences à dominante descriptive (S.D.), centrées soit sur une opération de qualification soit sur la description d'événements. En suivant les mêmes principes d'analyse que dans les chapitres IV et V, nous nous sommes intéressée à trois aspects principaux : construction des séquences descriptives en interaction, analyse des marques et des procédés du travail de formulation dans les paragraphes intonatifs et enfin interprétation des résultats dans une perspective didactique. Vu l'hétérogénéité de nos corpus, nous n'avons pas visé une approche quantitative des marques et des procédés du travail de formulation mais l'analyse des extraits que nous avons entreprise nous a permis néanmoins de dégager des régularités concernant la fréquence de certains indices du TdF dans les trois types de séquences envisagées et de faire des comparaisons entre elles.

3. Pour finir, quelques considérations sur les éléments de *nouveauté* de notre recherche, qui sont liés au choix de la perspective d'analyse du corpus oral.

Pour ce qui est de la perspective d'analyse, l'originalité de notre recherche réside d'abord dans *la visée comparative*. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous tenons à étudier et à comparer les réalisations du travail de formulation dans quatre types de séquences discursives produites en interaction à savoir des séquences à dominante narrative, argumentative, explicative et descriptive.

Un autre aspect qui, conjugué au premier, contribue à l'originalité de notre recherche, concerne *la double perspective*, dialogale et monologale, que nous adoptons dans l'approche des divers aspects du travail de formulation. À la suite de E. Gülich, Th. Kotschi et L. Mondada, nous posons la nécessité d'analyser les phénomènes du travail de formulation en premier lieu dans la dynamique interactionnelle de construction du texte conversationnel sans négliger pour autant la dynamique individuelle de construction des énoncés.

Parmi les travaux sur le travail de formulation, notre recherche se distingue aussi par le corpus qu'elle se donne comme support. Notons, d'abord, qu'un tiers du corpus oral de notre recherche est représenté par des enregistrements d'échanges entre étudiants roumains. *Le travail de formulation dans l'interaction entre étudiants roumains* n'a pas fait, à notre connaissance, l'objet d'études antérieures. Ensuite, le corpus présente de l'intérêt par la diversité des interactions, dont certaines sont moins étudiées dans la littérature de spécialité telle la discussion libre entre deux ou plusieurs étudiants en présence d'un enseignant (non)-natif.

Enfin, la réflexion pédagogique que nous menons à la fin de chaque chapitre comporte plusieurs éléments d'originalité. *Primo*, l'analyse de plusieurs types d'interaction nous a permis de réfléchir au lien entre la mise en place des activités discursives (narratives, argumentatives, descriptives et explicatives), le format de participation à l'interaction et le travail de formulation. *Secundo*, en nous inspirant de la *grammaire de l'intonation* de Morel et Danon-Boileau (1998), nous avons réfléchi à la possibilité d'intégrer la pratique des marques du TdF à la pratique des structures intonatives, énonciatives et syntaxiques du français parlé. Nous montrons en quoi une telle approche peut s'avérer utile et originale dans la pratique des phénomènes du travail de formulation, qui ont un statut ambivalent voire contradictoire dans la littérature de spécialité.

Par la perspective adoptée dans l'analyse des phénomènes du travail de formulation et par le corpus que nous analysons, nous espérons éclairer certains aspects du fonctionnement du travail de formulation et contribuer ainsi à une meilleure intégration des phénomènes du TdF dans la didactique du FLE en contexte académique.

I. Objet de l'étude et présentation du corpus

1. Procédés et marques du travail de formulation en français L2

Soit l'exemple suivant, tiré de notre corpus d'étude intitulé *Giurgiu 1*:

R : §mm§ euh à l'occasion de Noël/ (*préambule*) euh c'est pas c'est une c'est une fête euh {109}
euh euh un peu ^{dépri}mante je la le trouve un peu déprimante... (*rhème*)

Si nous observons la construction de l'extrait, nous pouvons remarquer que celui-ci n'est pas construit d'un seul jet. Notons ainsi la présence des *euh* d'hésitation au début du préambule et du rhème. Remarquons ensuite que le dispositif rhématique (« c'est pas ») est abandonné et remplacé par sa variante positive (« c'est ») que la locutrice répète avant d'y adjoindre le syntagme nominal (« c'est une c'est une fête »). Observons enfin que l'espace entre le nom « fête » et l'adjectif « déprimante », qui clôt le syntagme verbal, est rempli par trois « euh d'hésitation » et une pause silencieuse. *Euh* d'hésitation, répétitions et autocorrections contribuent, dans l'exemple donné, à la construction du rhème par touches et retouches progressives et participent de ce qu'on appelle en linguistique française *le travail de formulation*.

Le travail de formulation est donc lié à l'élaboration dynamique des différentes structures linguistiques, en situation de communication spontanée, où très souvent les locuteurs procèdent par segments, reviennent en arrière pour se corriger, énumèrent plusieurs éléments avant de trouver le bon, ont besoin de reformuler certains segments pour parvenir à l'expression juste, rencontrant des difficultés de formulation qu'ils doivent gérer.

Nous nous intéressons donc à une catégorie de phénomènes qui relèvent du travail d'élaboration des énoncés et nous les analysons dans un corpus d'interactions en contexte académique exolingue.



L'objet de notre recherche est donc constitué par les formes que prend le travail de formulation dans les productions orales des francophones non-natifs. Nous nous intéressons aux traces du travail de formulation en tant qu'indicateurs des difficultés de formulation, qui peuvent être plus ou moins significatives, mais aussi comme indicateurs des 'méthodes' que les (inter)locuteurs emploient pour dépasser ces difficultés.

Pour traiter la variété des traces du travail de formulation, nous avons suivi la classification proposée par Gülich (1993) et Gülich et Kotschi (1995) que nous avons considérée comme pertinente pour l'identification des traces du travail de formulation aussi bien dans les productions orales en français L1 que dans les productions orales en français L2.

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau de la page suivante, les phénomènes qui relèvent du travail de formulation sont regroupés en trois grandes catégories, selon qu'ils relèvent de l'activité de verbalisation (ou mise en mots), de l'activité de traitement conversationnel ou de l'activité de type métadiscursif. Nous expliquerons un peu plus loin les raisons qui justifient cette répartition des traces du travail de formulation sur trois niveaux de la production discursive.

Remarquons également que ces trois types d'activités sont envisagés dans deux perspectives complémentaires, à savoir comme *activité du locuteur* et comme *interaction*. Selon le premier abord, le travail de formulation est envisagé comme un processus pris en charge par le locuteur, processus « qui se déroule dans le temps et dans lequel on peut distinguer différentes phases » (Gülich et Kotschi, 1992 : 143). Selon le deuxième abord, le travail de formulation est envisagé comme un processus géré par les partenaires de l'interaction, processus accompli dans et par l'interaction.

Dans le tableau de la page suivante, figurent ainsi les différentes traces du travail de formulation regroupées en fonction des critères déjà mentionnés.

Traces du travail de formulation			
Type d'activité de production discursive		Procédés (exemples typiques)	Marqueurs (exemples typiques)
Verbalisation (mise en mots) 1.1.	envisagée comme activité du locuteur	1.1.1. Procédés de verbalisation typiques de l'oral : L'autocorrection ; Construction par touches progressives (« Progressive completion ») ; Travail dénominatif ;	1.1.2. Marqueurs para-morphématiques Pause silencieuse ; <i>Euh, mmh</i> d'hésitation (pause remplie) ; Allongements syllabiques ; Répétitions de mots grammaticaux ; Des marqueurs discursifs du type <i>bon, ben, enfin</i> etc. ; Faux-départs ; Des bribes de constructions ; Inachèvements ;
	envisagée comme interaction	1.1.3. Procédés de verbalisation typiques de l'oral : Sollicitations d'aide implicites ; Sollicitations d'aide explicites Phénomènes de coénonciation ou d'achèvement interactif ; « Progressive interactive completion »	1.1.4. 
Reformulation 1.2.	envisagée comme activité du locuteur	1.2.1. Procédés de reformulation Reformulation paraphrastique ; (expansion, réduction, variation) Reformulation non paraphrastique (dissociations et corrections);	1.2.2. Marqueurs morphématiques (connecteurs) : Marqueurs de reformulation paraphrastique; Marqueurs de reformulation non paraphrastique; Marqueurs prosodiques (intonation, rythme)
	envisagée comme interaction	1.2.3. Procédés de reformulation Hétéro-reformulation hétéro-initiée; Hétéro-reformulation auto-initiée; L'auto-reformulation hétéro-initiée; Auto-reformulations auto-initiée;	1.2.4. 
Travail métadiscursif 1.3.	Envisagé comme activité du locuteur	1.3.1 Evaluation et commentaires métadiscursifs	
	Envisagé comme interaction	1.3.2. Séquences interactionnelles assurant l'intercompréhension : <ul style="list-style-type: none"> - analytique ; - explicative ; - métadiscursive ; 	

En partant du tableau des pages 15 et 16, nous allons présenter maintenant les traces du travail de formulation de façon plus détaillée.

1.1. Procédés et marques du travail de verbalisation

La verbalisation peut être définie grossièrement comme le processus par lequel un locuteur donne une forme verbale à des contenus de pensée. Or, dans la communication spontanée, ce processus est soumis à des contraintes spécifiques à la production orale en temps réel : adaptation du message aux attentes de l'interlocuteur, temps limité pour la conception du message, etc. La diversité des phénomènes que nous allons présenter ci-dessous représentent justement des traces du travail qu'effectuent les locuteurs (la plupart du temps à leur insu) afin de gérer le processus de mise en mots à l'oral.

1.1.1. Procédés du travail de verbalisation envisagé comme activité du locuteur

L'autocorrection

Considérée par certains linguistes, tels Danon-Boileau et Morel (1998) et Candea (2000), comme une marque du travail de formulation et par d'autres auteurs, tels Gülich et Kotschi (1995), comme un procédé du travail de verbalisation, l'autocorrection est un phénomène qui comporte beaucoup d'occurrences dans notre corpus de français L2. Les locuteurs l'emploient pour corriger un trait phonétique (ex. 1), morphologique (ex. 2), syntaxique (ex. 3) ou lexical (ex.4) d'une séquence d'origine.

Ex.1 *nous zommes nous sommes des étudiants euh:: qui:: n'étudions pas dans surtout dans dans notre ville/* (Corpus Giurgiu 1, M2)

Ex.2 *comment vous vous sentez quand vous mesurez le la différence avec votre arrivée en première année et maintenant / qu'est-ce que vous pouvez vous dire que qui a changé pour vous* (Corpus Giurgiu 1, S34)

Ex.3 *c'est euh on a peur* (Corpus Salford 3, C05)

Ex.4 *et pour moi c'est: c'est quelque chose de stressé de stressant* (Corpus Giurgiu 2, A 19)

La construction des énoncés par touches progressives

Procédé typique de l'oral spontané, il se réfère aux situations où les constituants des énoncés ne sont pas construits d'un seul jet mais dans plusieurs étapes. Dans l'exemple suivant, le syntagme « un village un peu développé » est la variante finale à laquelle le locuteur arrive après plusieurs formulations.

Ex. 5 *Aninoasa c'est une petite ville on peut pas dire que c'est un c'est comme un village {82}un peu {68}développé* (Corpus Giurgiu 1, R8)

Le travail dénominatif

Tout comme le soutient Blanche-Benveniste (1984 : 35) la dénomination n'est pas « une simple opération d'accrochage d'un nom, plus ou moins réussie mais il s'agit d'une opération complexe où le référent se construit à coup de lexique ». Le travail dénominatif se réfère aux situations où les locuteurs mènent un travail de cheminement lexical dans plusieurs étapes pour « construire » un référent, décrire une situation, etc. Le travail dénominatif transparait par exemple dans les « effets de listing » ou « entassements paradigmatiques » (Blanche-Benveniste : 1984,

1987), qui sont des « listes » où le locuteur « entasse » les éléments d'une énumération additive, des synonymes ou des formulations et reformulations en vue de d'aboutir à une meilleure façon de nommer un référent, une situation, etc. Nous illustrons ce phénomène à l'aide d'un exemple, que nous représentons, à la suite de l'auteur susmentionné, sur deux axes : un axe horizontal (de l'enchaînement syntagmatique) et un axe vertical (du *listing* lexical).

Ex.6 *et um <c' est> [/] um c' est petite um ma chambre c' est <le plus pe> [//] um la plus petite um il y a euh un [/] un petite um qu' est ce que c' est um cui [//] um cuisine [=! rire] j' ai pas pensé.* (Salford 2, *C02)

↓
il y a euh un petite um
qu'est-ce que c'est
um cui
um cuisine
[=! rire] j' ai pas pensé.

1.1.2. Marques du travail de verbalisation envisagé comme activité du locuteur

Les indices du travail de verbalisation ou marques du travail de formulation (dorénavant marques du TdF) (Morel et Danon-Boileau : 1998) forment une classe hétérogène de phénomènes, comme il ressort du tableau ci-dessous, où chaque indice est défini brièvement et illustré à l'aide d'exemples tirés de notre corpus. Au troisième chapitre, nous complétons cette énumération par des informations sur les rôles spécifiques que chacune de ces marques joue dans la gestion du travail de verbalisation, sur les différentes combinaisons dans lesquelles elles peuvent se retrouver, etc.

Marques du TdF	Définition	Exemples
Pause silencieuse	<p>La pause silencieuse représente un arrêt plus ou moins long de l'émission sonore.</p> <p>A la suite de Candea (2000), nous avons retenu les pauses silencieuses supérieures à 40 cs et inférieures à 200 cs (une pause au-delà de ce seuil est considérée comme un véritable silence).</p> <p>La durée des pauses est notée entre accolades.</p>	<p>Ex. 7</p> <p>[...] <i>parce que je suis capable de prendre des décisions euh {42} de {111} me débrouiller [...]</i> (Corpus Giurgiu 1, R10)</p>

Pause remplie	<p>Il s'agit d'un procédé conventionnel du travail de verbalisation qui consiste à prononcer une marque monosyllabique autonome constituée d'une voyelle généralement centrale, [e, ə, oe] et pouvant être suivie d'un [m] ou d'un [h].</p> <p>Nous notons cette marque par la graphie <i>euh</i> en vertu de son emploi généralisé dans des transcriptions de corpus de français L1 et L2.</p>	<p>Ex. 8</p> <p><i>euh ::oui au niveau de la mentalité/ ou au niveau de la {52}de la façon de voir de la vie/ ou euh {45}de euh:: de de donner e :: des significations [...]</i> (Corpus Giurgiu 1, A4)</p>
Allongement vocalique	<p>A la suite de Candea (2000 : 262) nous définissons cette marque comme tout allongement vocalique anormal en position finale de mot ou d'amorce de mot présentant un contour bas et plat.</p> <p>Dans les transcriptions du corpus, les allongements sont notés à l'aide du signe : « :: » ou « :: etc. en fonction de leur durée.</p>	<p>Ex. 9</p> <p><i>[...] vous étiez tout ^{PERDUS}:: tout inquiets euh §est-ce que maintenant§ [...]</i>(Corpus Giurgiu 1, S33)</p>
Répétitions de mots grammaticaux ou de mots pleins	<p>Il s'agit de la reprise à l'identique, en contiguïté dans la chaîne sonore, d'un son, d'un mot ou d'une amorce de mot, de plusieurs syllabes ou de plusieurs mots, sans aucune valeur sémantique. (Candea 2000 : 309)</p>	<p>Ex.10</p> <p><i>[...]je me demandais c'est c'est quoi qu'est-ce que c'est qu'est-ce que signifie la meilleure amie/[...] (Corpus Giurgiu 3, M1)</i></p>
Ligateurs énonciatifs	<p>Certains ligateurs énonciatifs tels <i>bon, ben, enfin, alors, hein</i> peuvent être aussi des marques du travail de formulation remplissant l'espace de la parole pendant que le locuteur prépare la suite de l'énoncé (Guillot 1999).</p>	<p>Ex. 11</p> <p><i>euh ben en fait je connais pas l'auteur (rire) (Corpus Giurgiu 1, M22)</i></p>
Faux-départs	<p>Il y a faux-départ ou faux-démarrage lorsque le locuteur amorce un énoncé qu'il abandonne tout de suite. D'habitude le locuteur redémarre l'énoncé à partir d'une nouvelle structure morpho-syntaxique.</p>	<p>Ex. 12</p> <p><i>la crise linguistique entr/e les Québec les euh les Canadiens oui.j' ai en [= l] effet la [/] um hier soir je suis sortie avec [= l] um Shona ma copine [...]</i> (Corpus Salford3, *C04)</p>

1.1.3. Procédés du travail de verbalisation envisagés comme *interaction*

Les sollicitations d'aide implicites

Il s'agit des situations où le locuteur se fait aider par l'interlocuteur dans le travail de verbalisation, suite à une sollicitation implicite d'aide, matérialisée dans la présence (plus ou moins dense) de marques d'hésitation dans son énoncé. Dans l'exemple suivant, S10 achève l'intervention de E3, après une série d'hésitations (répétition, *euh*, allongement) dans le tour de parole de E 3, que S10 interprète comme des indices de demande implicite d'aide de la part de E3.

Ex. 13

E3 il y a justement comme deux ou trois jours quand quand quand on euh :: trop

S10 trop fait rien et on attend/

(Corpus *Giurgiu 1*, E3 et S10)

Les sollicitations d'aide explicites

Il s'agit des situations où le locuteur se fait aider par l'interlocuteur dans le travail de verbalisation, suite à une sollicitation explicite d'aide, matérialisée dans l'emploi de formules de demande d'aide telles *comment dit-on, je ne sais pas, j'ai oublié le mot*, etc. Dans l'extrait suivant, le locuteur demande explicitement l'aide de l'interlocuteur concernant une formulation approximative.

Ex. 14

**C10: c' est [= l] un a et ammeuble qu' est ce que c' est un [/] un?*

**NIB: un immeuble.*

**C10: euh un [= l] immeuble.*

(Corpus *Salford 2*, *C10)

Dans les situations prototypiques de sollicitation d'aide en contexte exolingue décrites par la littérature de spécialité, c'est le locuteur non-natif (ou apprenant) qui demande l'aide et le locuteur natif (ou expert) qui fournit l'aide demandée. Dans notre corpus, à part ces cas prototypiques, qui sont bien sûr majoritaires, nous avons également rencontré des situations où les apprenants contribuent à l'achèvement du tour de parole entamé par le locuteur expert (natif ou enseignant de langue). Ensuite, comme nous allons pouvoir le constater au fur et à mesure de l'analyse du corpus, il y a beaucoup de situations où les contributions des interlocuteurs sont *négociées* avant d'être intégrées par le locuteur dans son tour de parole.

1.2. Procédés et marqueurs de reformulation

Les reformulations sont des procédés de « traitement conversationnel » à l'aide desquels le locuteur précise, explicite, modifie ou corrige un énoncé-source produit par lui ou son interlocuteur. La relation de reformulation entre l'énoncé-source et l'énoncé-reformulateur peut être signalée par un ou plusieurs marqueurs morphématiques. En nous inspirant des travaux de Gülich et Kotschi (1983, 1995), nous énumérons les principaux types et sous-types de reformulation (1.2.1., 1.2.3.) et nous procédons, à titre illustratif, à l'inventaire des marqueurs de reformulation (1.2.2.).

1.2.1. Procédés de reformulation envisagés comme activité du locuteur

Pour ce qui est de la typologie des procédés de reformulation, les auteurs sont presque unanimes à diviser les reformulations en deux catégories majeures à savoir les reformulations paraphrastiques et les reformulations non-paraphrastiques (cf. Fuchs 1982, Gülich et Kotschi 1983, 1987, Rossari 1994, Pop 2000).

La reformulation paraphrastique ou la paraphrase est régie par le principe d'équivalence sémantique. Des connecteurs reformulatifs tels *c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes etc.*, permettraient ainsi de déclencher une « prédication d'identité » entre la première reformulation et la reformulation remaniée. En fait, comme tient à le souligner Gülich et Kotschi (1987: 325) « l'équivalence sémantique apparaît sous la forme d'une gradation différenciée, qui s'étend entre deux pôles extrêmes », celui d'une équivalence maximale à un pôle et celui d'une équivalence minimale, à l'autre pôle.

Parmi les sous-types de paraphrase qui revêtent une importance particulière dans la communication en contexte exolingue sont *la paraphrase explicative* (ou l'expansion), *la réduction* et *la variation* (Gülich et Kotschi 1983, 1987, 1993).

La paraphrase explicative « manifeste une plus grande complexité de son signifiant et par là comporte un plus grand nombre de traits sémantiques (sèmes) que l'énoncé-source auquel il se réfère » (Gülich et Kotschi, 1983: 328). Dans l'exemple suivant, à la demande de la locutrice non native A, la locutrice native F explique le mot *bottes* à l'aide d'une paraphrase explicative.

Ex. 15

[...] *oui les bottes les grandes chaussures* [...] (Corpus Bielefeld-Noël, lignes 30-31)

« Les paraphrases du type réduction présentent les caractéristiques inverses : les sèmes de l'énoncé-source (dont le signifiant est plus étendu) sont “condensés” dans le(les) sémème(s) de l'énoncé-doublon » (Gülich et Kotschi, 1983: 328). Nous n'avons pas repéré de paraphrases de type réduction auto-initiées et réalisées par le seul locuteur. Dans l'exemple suivant le syntagme *mis des arbres dans la terre* employé par la locutrice *C10 est reformulé dans une paraphrase de type réduction par l'enquêtrice NIB.

Ex. 16

*C10: *alors euh le weekend passé dernier nous sommes [= l] allés à euh Yorkshire. et nous avons euh qu'est ce que c'est euh arbre nous avons mis des [= l] arbres <dans le> [//] dans la terre.*

*NIB: *O[=! rire] planté.*

(Corpus Salford 2, *C10-*NIB)

Comme il ressort de l'exemple suivant, les paraphrases du type variation ne sont ni des 'expansions' ni des 'réductions'.

Ex. 17

*C04 *j'ai passé des temps avec mes parents sont venus me voir ils m'ont envahie ma famille* (Corpus Salford3, *C4)

L'emploi des paraphrases permet au locuteur de résoudre un certain nombre de problèmes communicatifs : problèmes de compréhension, problèmes concernant la prise en compte de l'interlocuteur, problèmes de menaces potentielles pour les faces des interlocuteurs, etc. (Gülich et Kotschi, 1983: 305). « Chaque étape dans le processus de reformulation fait partie d'une stratégie qui vise à résoudre des problèmes communicatifs » (p 335).

Dans le cas des reformulations non paraphrastiques, le connecteur employé (*en tout cas, de toute façon, enfin, en un mot*) opère « une hiérarchisation subsumante » (Rossari 1997: 17), avec changement de perspective énonciative entre le point de vue qu'il introduit (reformulation) et le point de vue auquel il renvoie. Autrement dit, la prime formulation « se trouve être structurellement subordonnée à la formulation finale, qui tire sa prééminence de son caractère ultime ». (Kara, 2004 : 32). Gülich et Kotschi (1995) distinguent deux types principaux de reformulations non paraphrastiques à savoir *les dissociations (récapitulations, reconsidérations, détachement) et les corrections (de forme, de formulation et de contenu)*, la différence entre les deux types étant fondée « on the criterion of 'invalidation': the validity of the reference expression is partly or completely "annulled" in the instance of a correction, whereas this does not apply to "dissociations" » (Gülich et Kotschi 1995: 48). Si le premier type compte assez peu d'occurrences dans nos corpus, le deuxième est mieux représenté. L'exemple suivant illustre un cas de reformulation du type correction de contenu.

Ex. 18

*C01: *et j' habite avec quelques filles que je n' aime pas.*

*C01: *ou pas que je n' aime pas.*

*C01: *mais ils sont toujours euh un peu.*

*C01: *oh ils me donnent plus beaucoup de conseils sur comment on doit faire le cuisine.*

(Corpus Salford2, *C01)

1.2.2. Marqueurs de reformulation envisagée comme activité du locuteur et comme interaction

Procédés de reformulation

Reformulations paraphrastiques

↳ de type explicatif (ou expansion)

↳ spécification

↳ explication

↳ de type variation

↳ de type réduction

Reformulations non-paraphrastiques

↳ les corrections

↳ de forme

↳ de formulation

↳ de contenu

↳ de type dissociation

↳ récapitulation

↳ reconsidération

↳ détachement

Marqueurs typiques: exemples

c'est-à-dire, je veux dire, c'est que, je précise, je vous l'explique etc.

autrement dit, par exemple, etc.

donc, alors, vraiment, etc.

je reprends, je me corrige, je reformule, etc.

-

-

Enfin

en somme, en un mot, bref, donc, etc.

Après tout, en fin de compte, en définitive, etc.

de toute façon, en fait, en réalité, etc.

Comme nous pouvons l'observer, les marqueurs de reformulation forment une classe assez hétérogène, où l'on retrouve des connecteurs pragmatiques tels *donc, alors*, des adverbes tels *précisément, en fait* mais aussi des expressions plus ou moins complexes et/ou stéréotypées telles *je veux dire, je vous l'explique*. Notons également, à la suite des mêmes travaux, que ceux-ci peuvent être antéposés, postposés ou intégrés à/dans l'énoncé-reformulateur.

Mais, comme nous pourrions le constater au fur et à mesure de notre analyse, la relation de reformulation (non-)paraphrastique entre un énoncé-source et un énoncé-doublon est indiquée dans de nombreux cas non pas par des marqueurs morphématiques mais plutôt par des indices paraverbaux (intonation, pauses, rythme de la parole), etc.

1.2.3. Procédés de reformulation envisagés comme *interaction*

Dans une perspective interactionnelle des productions discursives et à la suite d'auteurs tels Gülich (1992) ou Kerbrat-Orecchioni (2005), nous allons distinguer quatre types de reformulation :

L'hétéro-reformulation hétéro-initiée: il s'agit de la reformulation d'un énoncé du locuteur, initiée et effectuée par l'interlocuteur (voir ex. 16);

L'hétéro-reformulation auto-initiée: il s'agit de la reformulation d'un énoncé du locuteur effectuée par l'interlocuteur mais initiée par le locuteur. Dans l'exemple suivant l'étudiante demande à l'enquêtrice de trouver un terme plus approprié que celui de « fond ».

Ex. 20

*C10: *oui car <c' est> [/] um c'était un sentier.*

*C10: *nous [= l] avons seulement pris <un puis un> [/] un peu de [/] de terre.*

*C10: *et mis du fond um qu' est ce que c' est um?*

*NIB: *de l' engrais?*

*C10: *non je ne sais pas.*

(Corpus Salford 2, *C10)

L'auto-reformulation hétéro-initiée: il s'agit de la reformulation d'un énoncé du locuteur effectuée par celui-ci mais initiée par l'interlocuteur. Dans l'exemple suivant l'enquêtrice demande à l'étudiant d'expliciter ce qu'il comprend par le terme *coincé*.

Ex. 21

*C01: *le chef est un peu [/] euh peu coincé.*

*C01: *mais les [= l] autres ça va.*

*NIB: *qu' est ce que tu veux dire par le chef est un peu coincé ?*

*C01: *oh c' est parce que tout le temps les [= l] autres.*

*C01: *quand il n' est pas là nous parlons beaucoup.*

*C01: *et s' il arrive tout le monde doit disparaître parce qu' <il est> [/] il est pas content .*

(Corpus Salford 3, *C01)

L'auto-reformulation auto-initiée : c'est le locuteur qui initie et réalise le procédé de reformulation (voir exemples 17 et 18).

Comme l'affirment également Gülich et Kotschi, cette classification n'est pas exhaustive. L'étude de corpus particuliers peut faire révéler d'autres sous-types de reformulations (non) paraphrastiques. Mais cette approche discursive présente au moins deux avantages pour notre recherche:

les types de reformulation sont autant de fonctions/opérations discursives qui jouent des rôles importants dans la construction/production discursive ;

exploitabilité didactique : par un travail réflexif sur les fonctions du travail de reformulation, il y a la possibilité de transformer certains types de reformulation dans des stratégies communicatives en français L2.

1.3.1. Evaluations et commentaires métadiscursifs envisagés comme activité du locuteur

Les activités métalinguistiques et métadiscursives sont partie intégrante de la communication verbale mais ses traces sont particulièrement évidentes dans les échanges asymétriques, où les activités métalinguistiques explicites jouent un rôle important aussi bien dans

la solution des difficultés d'expression du locuteur que dans la gestion des problèmes d'intercompréhension entre le natif ou l'expert de la langue cible et le non-natif.

À la suite de Kotschi (1986), nous rangeons les évaluations et commentaires métadiscursifs dans trois sous-classes :

A. De la première sous-classe font partie les énoncés à structure dichotomique, comprenant une expression anaphorique suivie d'une expression qualificative. Nous reprenons l'exemple suivant à Kotschi (1986 : 215).

Ex. 22

„je suis secrétaire et euh si, si tu veux, unisecrétaire c'est une, une bonniche, bien que bonniche encore ce soit une profession ... euh, enfin ce mot il est un peu con.” (*Dialogues de femmes I*)

B. La deuxième sous-classe contient des énoncés qui ont la structure générale : expression anaphorique + expression métalinguistique. La structure métalinguistique peut être formée quant à elle d'un syntagme, dont le noyau peut être un nom (comme *sens*, *métaphore*, *néologisme* etc.) ou un verbe (comme *dire*, *prononcer*, *parler*, *appeler* etc.) et qui exprime un commentaire. D'autres exemples relevés par l'auteur comprennent: *on a peur de tomber dans des lieux communs*, *si vous voyez ce que je veux dire*, *entre guillemets*, *on appelle ça*, *comme on dit*, *comment dirais-je*, *disons le mot*.

C. Les énoncés de la troisième sous-classe se caractérisent par deux traits structurels: ils ne contiennent pas d'éléments qualificatifs ou métalinguistiques explicites et sont tous plus ou moins standardisés. Cette classe comprend entre autres les énoncés *si vous voulez*, *une espèce de*, *quasiment*, *quelque chose comme ça*, *je (ne) sais pas*, *en quelque sorte*.

Comme nous allons le constater dans notre corpus, les commentaires et les énoncés métadiscursifs des deux premières sous-classes sont plutôt l'appanage des francophones natifs. En échange, les énoncés appartenant à la troisième sous-classe se retrouvent aussi bien dans les productions des locuteurs natifs de français que dans les productions des étudiants, francophones non natifs.

Nous incluons également dans la catégorie des commentaires discursifs les expressions qui relèvent de ce que Authier-Revuz (1995) appelle « non-coïncidence entre les mots et les choses » et qui sont représentées par des gloses exprimant l'hésitation, l'échec ou la réussite dans la recherche du mot juste telles: *comment dire ? x*, *comment dirais-je ? x*, *x pour ainsi dire y*, *x, mieux vaut dire y*, *x, non mais je ne trouve pas le mot*, etc.

1.3.2. Le travail métalinguistique envisagé comme interaction

A la suite de l'étude de Dausendschön-Gay, Gülich et Krafft (1989) nous distinguons entre quatre types de séquences interactionnelles assurant l'intercompréhension et nous en retenons trois, qui sont des séquences où les locuteurs portent une réflexion métalinguistique explicite.

Le premier type de séquence que nous retenons est représenté par la *séquence explicative*, qui est consacrée à l'explication d'un mot ou d'une expression. Comme la séquence précédente, celle-ci se déroule aussi dans trois phases à savoir : la constitution de l'objet à expliquer, le noyau explicatif et la ratification. En fait « chaque phase est le résultat d'un travail interactif : la séquence latérale est ouverte et close par un accord entre les partenaires, et l'explication elle-même est le fruit d'une coopération (...). La construction du sens se fait donc progressivement grâce à la coopération des interlocuteurs » (Gülich, 1991: 346).

La *séquence analytique* comprend un schéma d'activités à quatre étapes, à savoir un mouvement initial, une demande de bis, le bis et la réponse. Le mouvement initial peut être représenté par une

affirmation ou une question formulée par un premier locuteur. Faute de l'avoir comprise, l'interlocuteur formule une demande de répétition explicite ou signale par un silence qu'il n'est pas en mesure de répondre. Ensuite, le locuteur initial reprend le mouvement initial sous la forme d'une reformulation de type réduction/simplification ou bien une expansion du mouvement initial. Enfin, après les explications du locuteur, l'interlocuteur est maintenant en mesure de répondre à la question initiale ou de prendre position.

Enfin, les *séquences d'évaluation et de commentaires métadiscursifs* (dorénavant ECM) se caractérisent « par la mise en relation de deux éléments constitutifs, un énoncé source (ES) et un énoncé évaluatif/commentatif (EEC) » (Gülich 1986 : 233). Comme nous venons de le voir plus haut, les procédés d'ECM peuvent être incorporés dans l'énoncé du locuteur ou bien exposés, par le fait que les interlocuteurs consacrent plusieurs énoncés à cette activité qui constitue ainsi une séquence latérale. En communication exolingue ce sont en général les problèmes de formulation ou de compréhension qui sont à l'origine d'une séquence latérale mais il y a aussi des cas où les locuteurs non-natifs s'attardent sur le niveau métadiscursif sans qu'il s'agisse de résoudre un problème d'intercompréhension.

Pouvant apparaître à tout moment de l'interaction, les séquences de travail lexical constituent des séquences latérales de complexité diverse, dans lesquelles la continuité thématique est interrompue pour que l'attention des interlocuteurs se dirige vers la forme des énoncés. Citons de nouveau Gülich (1986 : 245) à ce propos :

« Les interlocuteurs détournent leur attention du développement thématique pour la diriger sur la production discursive elle-même (...). Les mots problématiques en question font, pendant quelques instants, l'objet de la conversation. Les interlocuteurs ne reprennent le développement thématique que quand ils ont réussi à résoudre le problème de compréhension ou de formulation ».

Retenons également les observations de Lüdi (1987 : 466), pour qui les séquences de travail sur l'intercompréhension mettent en œuvre des :

« opérations discursives portant sur le lexique, plus précisément des opérations de constitution, enrichissement, ajustement et vérification d'hypothèses lexicales » (Lüdi, 1987a : 466).

Notons aussi que les séquences latérales sont souvent mixtes : une séquence latérale d'un certain type peut inclure des séquences latérales d'autres types, consacrées au traitement d'autres obstacles (*multiple embeddings*) et que dans certains cas, les séquences latérales sont tellement élargies qu'elles ne sont plus reconnaissables comme telles.

Comme ce type de séquences fait l'objet d'une analyse détaillée dans le cadre du cinquième chapitre, nous ne les illustrons plus ici avec des exemples de corpus.

1.4. Conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté les phénomènes du travail de formulation que nous voulons étudier dans les productions orales de français L2 de nos corpus. En nous situant dans la perspective de l'analyse conversationnelle du discours et en nous inspirant principalement des travaux de Gülich (1993) et Gülich et Kotschi (1995), nous avons distingué trois dimensions du travail de formulation à savoir : la mise en mots, la reformulation et la dimension métalinguistique. Même si les relations entre les trois dimensions sont intriquées (par exemple, la mise en mots est présente aussi dans les opérations de reformulation ou dans les évaluations métadiscursives), il convient pourtant de faire la différence entre l'activité de verbaliser et l'activité de retravailler ou de traiter des énoncés déjà produits (à travers des procédés de reformulation ou des procédés d'ECM). D'ailleurs, comme le soutient Pop (2000 : 154), « le travail de re/formulation s'avère être un passage permanent entre les espaces paradiscursif (Pd) et métadiscursif (Md). *Les faux-départs, les*

ratés et les hésitations expressives (Pd) sont généralement suivies de *reprises correctives* (Md), *reformulations* etc....».

Toujours à la suite de Gülich et Kotschi (1995), nous faisons la distinction entre *procédés* et *marques* du travail de formulation et nous posons que « the analysis of traces make it possible to infer specific types of activities »³, Gülich et Kotschi (1995 : 34). Si dans le cas des ECM les *inférences* entre traces et procédés sont faciles à faire, la situation est un peu différente pour les procédés de mise en mots et pour les procédés de reformulation. Pour ce qui est de la mise en mots, il n'y a pas de relation univoque entre telle marque et tel procédé. Par exemple le procédé du travail dénominatif n'est pas tout le temps indiqué par les mêmes marques du TdF. Précisons aussi que dans certains cas l'inférence *marques x, y → procédé z* se fait plus facilement que dans d'autres. Pour ce qui est des reformulations, les correspondances entre marques et procédés sont plus faciles à faire, même si le même marqueur peut être employé au service de plusieurs sous-types de reformulation.

Enfin, notons que la typologie des procédés et marques du TdF présentée *supra* articule très bien la perspective monologale et la perspective dialogale, dont une approche intégrée de ces phénomènes doit tenir compte.

2. Présentation du corpus

2.1. Corpus de français L2 : brève mise en perspective

Grâce au développement technologique et à l'intérêt grandissant des linguistes pour la langue parlée en interaction, nous assistons, depuis une trentaine d'années, à la multiplication des corpus oraux de français L1 et L2. Certes, le nombre de corpus oraux de français L1 surpasse de loin la quantité de corpus oraux de français L2 mais l'on dispose néanmoins de larges bases de données formées d'une diversité de productions orales en français L2. Nous avons choisi d'en présenter quelques-unes, qui sont accessibles en ligne et qui représentent (ou peuvent représenter) des ressources importantes pour la recherche sur le français parlé en tant que L2.

Avec plus de 1400 fichiers son, la base de données FLLOC (French Language Learner Oral Corpora) est issue d'un projet coordonné par plusieurs universités d'Angleterre et représente la ressource la plus importante en matière de corpus de français parlé L2. Elle peut être consultée à l'adresse suivante: <http://www.flloc.soton.ac.uk/>. Les corpus constitutifs de FFLOC couvrent plusieurs tranches d'âge et des niveaux différents d'acquisition du FLE. Les apprenants enregistrés sont d'origine britannique et proviennent d'écoles maternelles (enfants de 5 ans), d'écoles primaires (élèves de 7, 8 ans), d'écoles secondaires (élèves de 11, 12, 13 et 14 ans), de lycées (élèves entre 15 et 18 ans) et enfin de facultés (étudiants entre 19 et 23 ans). Le FFLOC contient à la fois des corpus longitudinaux et des corpus transversaux. Les tâches de production orale diffèrent bien sûr en fonction de l'âge et du niveau de maîtrise du français des apprenants. Celles-ci incluent des descriptions d'images, des récits personnels, des discussions libres ou des interactions sur des thèmes imposés, etc. Les fichiers son, en format MP3, sont accompagnés de transcriptions respectant les conventions CHILDES⁴.

Contenant à la fois des données orales en français L1 et en français L2, CLAPI (« Corpus de Langues Parlées en Interaction ») constitue une autre source de données importante pour l'étude de l'oral. Accessible à l'adresse http://clapi.univ-lyon2.fr/V3_Accueil_Corpus.php, cette banque de données multimédia se trouve sous la gestion du groupe de recherche ICAR⁵ de l'Université de

³ « L'analyse des traces donne la possibilité de déduire des types spécifiques d'activité ».

⁴ CHILDES (Child Language Data Exchange System) : conçu initialement par une équipe de recherche dans le domaine de l'acquisition d'une L1, plus tard, le système de transcription CHILDES a été adopté par des études portant sur l'acquisition et l'apprentissage d'une L2 (voir MacWhinney 1999).

⁵ ICAR : Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations

Lyon 2. Les corpus de français L2 de CLAPI comptent une trentaine d'heures d'enregistrements et proviennent majoritairement des contributions d'U. Krafft, E. Gülich et U. Dausendschön-Gay de l'Université Bielefeld, qui, entre les années 1984 et 1998, ont enregistré des apprenants germanophones de français en diverses situations naturelles de contact : séminaires de linguistique à l'université, conversations libres à table, interactions à la poste, interactions avec un directeur de foyer, des séances de tandem, etc.

Le projet-pilote PFC (Phonologie du français contemporain)⁶ offre une base de données qui, selon les codirecteurs du projet, constituera, à terme, « la plus grosse base de données orales portant sur le français ». Les équipes de PFC se proposent de fournir une image plus complète du français dans son unité et diversité, en cherchant à couvrir un minimum de 30 points d'enquête dans l'espace francophone international. Chaque enquête est réalisée à partir d'un protocole commun soumis à des groupes d'environ une douzaine de personnes, qui doivent accomplir plusieurs tâches de production orale à savoir : lecture de mots, lecture de texte, conversation guidée et conversation spontanée.

Dans le cadre du même projet, dans la section IPFC (Interphonologie du Français Contemporain), les chercheurs se proposent d'inclure les enquêtes faites auprès d'apprenants de français langue étrangère. Seules les données provenant des locuteurs japonais de FLE figurent aujourd'hui sur le site du projet, mais les chercheurs s'emploient à obtenir des données d'apprenants de FLE d'une multitude d'autres origines : arabe, coréenne, allemande, danoise, suédoise, espagnole, grecque, italienne, norvégienne, turque, portugaise, etc.

Nous terminons cette brève présentation par la mention de trois sites Internet qui proposent des inventaires de corpus de français L1 et L2 :

http://dla.library.upenn.edu/dla/olac/search.html?fq=subject_language_facet%3A%22French%22

<http://cococon.tge-adonis.fr/exist/crdo/>

http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/recherche/corpus_parole/Inventaire.pdf

2.2. Corpus de français L2 de notre thèse

Les corpus de français L2 que nous étudions sont des corpus que nous avons enregistrés nous-mêmes à la Faculté des Lettres de Cluj et des corpus que nous avons repris à des bases de données sur Internet. Nous commençons par présenter les corpus personnels de français L2 dans l'ordre chronologique de leur enregistrement, en nous arrêtant sur des détails concernant les participants, les conditions et le déroulement de l'enregistrement.

2.2.1. Corpus personnels de français

Corpus *Giurgiu 1*

Date de collecte : décembre 2010

Sélection des participants

Nous avons contacté par e-mail une dizaine d'étudiants, auxquels nous avons enseigné des cours pratiques de français (phonétique et thèmes) une année auparavant et qui avaient reçu de bonnes notes lors de l'évaluation (entre 7/10 et 10/10). Nous leur avons demandé de prendre part, de façon bénévole, à une conversation libre en français avec la lectrice de français, tout en spécifiant que la conversation allait être enregistrée. Nous avons mentionné que nous faisons une recherche sur le français parlé mais sans donner d'autres détails. Cinq étudiantes ont répondu affirmativement à notre sollicitation.

⁶ Le site du projet est <http://www.projet-pfc.net/> .

Participants

Les participants sont S (lectrice de français) et A, E, M, R, T (étudiantes). S est française, et, à l'époque de l'enregistrement, était enseignante de français à la Faculté des Lettres de Cluj, Université Babeş-Bolyai. A, E, M, R, T étaient étudiantes en III^e année, en section français-anglais ou français-roumain, à la Faculté des Lettres de Cluj, Université Babeş-Bolyai. Il y avait quatre roumaines et une hongroise (R), âgées de 21 ans à l'époque de l'enregistrement. Deux d'entre elles, à savoir A et M, avaient déjà passé six mois en France dans le cadre d'échanges Erasmus.

Conditions d'enregistrement

L'enregistrement a eu lieu dans le laboratoire de phonétique de la Faculté des Lettres. La lectrice et les étudiantes étaient assises l'une à côté de l'autre, en demi-cercle. La conversation a été enregistrée à l'aide d'une caméra vidéo par un employé du laboratoire. Quant à nous, nous avons juste assisté à la discussion sans y prendre part effectivement.

Durée : 30 minutes

Déroulement de l'interaction

Dans un premier temps, nous avons distribué aux participants une liste avec les sujets de conversation (voir *Annexe 1*) pour qu'ils se familiarisent avec eux. Après quelques minutes, la discussion a été lancée par l'animatrice de l'interaction, la lectrice de français. C'est elle qui, par la suite, s'est chargée de poser les différentes questions et d'initier les différents échanges thématiques de l'interaction. Les étudiantes sont intervenues dans la discussion sur la sollicitation expresse de la lectrice (qui les a désignées comme *next speaker* par la direction du regard ou en prononçant leur prénom) mais aussi de leur propre initiative. Comme on pourra l'observer, certaines locutrices seront plus « bavardes » que d'autres, intervenant plus souvent que d'autres. En effet, nous avons pu relever trois cas de figure : des locutrices qui interviennent très souvent avec des réponses complexes, des locutrices qui interviennent moins souvent mais avec des réponses complexes, des locutrices qui interviennent très souvent mais avec des réponses assez courtes.

Thèmes de discussion

Les principaux thèmes sont : les vacances de Noël, la relation des étudiantes avec leurs parents, la vie étudiante à Cluj, la cuisine, les loisirs et les voyages.

Corpus Giurgiu 2

Date de collecte : juin 2012

Sélection des participants

Nous avons lancé un appel concernant le recueil de corpus oral à un groupe d'étudiants en III^e année de notre faculté, cette fois-ci sans tenir compte de leurs performances en français. Ensuite, avec les six étudiants qui ont répondu affirmativement à notre appel, nous avons mis au point deux séances d'enregistrement. Les données que nous présentons ici sont issues du premier enregistrement puisque le deuxième, à cause d'un problème technique que nous n'avons pas dépisté à temps, n'a pas une qualité satisfaisante.

Participants

Les participants sont A, E et I. La participante A, 21 ans, était étudiante en IIe année à la Faculté des Lettres de Cluj, section français-anglais. Son histoire d'apprentissage du français est un peu particulière mais son niveau de français est très bon. E, 28 ans, d'origine espagnole se trouvait à Cluj grâce à une bourse Erasmus. Dans son université d'origine il était étudiant en lettres modernes, section français-arabe tandis qu'à Cluj il a pris des cours de français et de roumain. Comme il ressortira du corpus, sa maîtrise du français est inférieure à celle d'A. Quant à I, animatrice de la conversation, est enseignante de français à l'université. Notons aussi qu'A, E et I n'avaient pas interagi auparavant en dehors des séances de cours.

Conditions d'enregistrement :

L'enregistrement a eu lieu dans une salle de cours de la Faculté des Lettres de Cluj et a été effectué à l'aide d'un appareil photo avec caméra intégrée, que nous avons placé entre les trois participants.

Durée : 20 minutes

Déroulement de l'interaction

Comme dans le cas des autres enregistrements, dans un premier temps, nous avons distribué aux participants une liste avec les sujets de discussion (voir *Annexe 1*). Après un échange ternaire de présentation, A lance la conversation en posant à E des questions sur les études qu'il fait.

Thèmes de discussion : les études, préférences en matière d'études (littérature/vs. linguistique), enseignement du français en Roumanie et en Espagne et récit d'un film intéressant.

Corpus Giurgiu 3

Date de collecte : octobre 2012

Sélection des participants :

Suite à notre appel concernant la constitution de corpus oral en français L2, une étudiante nous a proposé de faire un enregistrement avec une de ses amies françaises, de passage en Roumanie.

Participants : M et F

M, 21 ans, étudiante roumaine en IIe année, section français-anglais, à la Faculté des Lettres de Cluj-Napoca, Université Babeş-Bolyai ; F, 27 ans, une amie française de M, de passage en Roumanie.

Conditions d'enregistrement :

L'enregistrement a eu lieu au domicile de l'étudiante roumaine et a été effectué à l'aide d'un appareil d'enregistrement audio. Aucune autre personne n'était présente dans la pièce où a eu lieu l'enregistrement.

Durée de l'enregistrement : 10 minutes

Déroulement de l'interaction

Comme dans le cas de l'autre enregistrement, nous avons fourni d'avance aux participantes une liste de sujets de conversation dont elles pouvaient s'inspirer. M en a choisi 6 et les deux locutrices ont discuté pendant une dizaine de minutes, prenant la parole à tour de rôle.

Thèmes de discussion : l'amitié, la maison des rêves, les relations homme-animal, etc.

Nous terminons la présentation du corpus personnel par la mention des conventions que nous avons adoptées pour sa transcription, qui sont les mêmes que celles adoptées par le Groupe de Recherche du Français Contemporain de l'Université de Paris III. Nous énumérons ci-dessous les principes de base de la transcription :

- la transcription orthographique des mots, par souci de lisibilité;
- la notation des montées (« / ») et descentes (« \ ») de la mélodie (ou F0) des constituants du paragraphe oral;
- les syllabes ou les mots en exposant notent une montée de la mélodie (ex « on est ^{blo}qué ») alors que les syllabes ou mots en indice notent une chute de la mélodie (ex « on est _{blo}qué »);
- les syllabes en capitales indiquent une accentuation de celles-ci par un pic d'intensité audible (ex. « on est BLOqués »);
- l'indication des chevauchements de parole est faite à l'aide des signes : § xxx §§;
- les fragments incompréhensibles à l'écoute sont notés à l'aide des signes : < xxx >;
- la notation de la durée des pauses silencieuses, en centisecondes, entre accolades (ex. {100});
- la notation des allongements vocaliques par les signe « x: », « x:: » ou « x::: » en fonction de leur durée;
- la notation de réactions non-verbales entre parenthèses; par exemple « (rire) »;
- niveaux de variation de la F0 : H4 (niveau le plus haut), H2 et H3 (niveaux intermédiaires) et H1 (niveau le plus bas);
- variations de l'intensité : I+ / I-.

Pour marquer les montées et descentes de la F0 et les variations de l'intensité et pour mesurer la durée des pauses et des allongements vocaliques, je me suis servie du logiciel de synthèse de la parole Praat. Enfin, nous avons prêté une attention particulière à la détection et la notation des *euhs* d'hésitation et des répétitions simples de mots ou syllabes, qui peuvent être imperceptibles à une première écoute. Nous notons également que les marques du travail de formulation ne sont pas annotées sur le texte de la transcription pour ne pas en rendre difficile la lecture.

2.2.2. Corpus repris à d'autres bases de données

Corpus *Salford* (<http://www.flloc.soton.ac.uk/salford/index.html>)

Le corpus *Salford*, auquel nous avons repris douze enregistrements, est un corpus longitudinal appartenant à la base de données orales *French Language Learner Corpora*. Il a été constitué par R.D. Hawkins, R.J. Towell et N.P. Bazergui dans le cadre du projet de recherche « The development of linguistic knowledge and language processing capacity in second language learning »⁷. Les douze participants du corpus *Salford* sont des étudiants anglophones de l'Université de Salford de Manchester (Grande Bretagne), âgés de 19 à 23 ans, qui ont étudié le français dans le

⁷ En français, « Le développement des connaissances linguistiques et de la capacité de compréhension linguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère » ;

cadre d'un *honours degree course*⁸ en langues modernes. En 3^e année, ils ont tous eu la possibilité d'effectuer un stage de travail de six mois dans un pays francophone. Durant les quatre ans qu'ont duré leurs études, les douze étudiants ont été enregistrés une fois par an pendant qu'ils ont accompli différentes tâches de production orale, telles que :

general chat (discuter avec un enquêteur);

oral translation (traduire en français des énoncés oraux produits par un enquêteur);

story from a picture (inventer une histoire à partir d'une photo);

personal adventure (les étudiants racontent un incident qui leur est arrivé);

cartoon description (description et comparaison de deux dessins inanimés);

story continuation (l'enquêteur fournit le début d'une histoire et l'étudiant doit en inventer la suite);

Balablok cartoon retelling with interviewer (raconter l'histoire de Balablok, un dessin animé qui dure quelques minutes);

chat about the film (discuter à propos du film *Balablok* avec l'enquêteur).

Quant à nous, nous avons repris au corpus *Salford* :

- six enregistrements intitulés *general chats*, avec des étudiants en II^e année (01C2, 02C2, 03C2, 04C2, 05C2, 10C2) et

- six enregistrements intitulés *general chats*, avec les mêmes étudiants, en III^e année (01C3, 02C3, 03C3, 04C3, 05C3, 10C3).

La durée et la date de chaque enregistrement figurent dans le tableau suivant:

No.	Intitulé de l'enregistrement	Sexe de l'apprenant	Durée	Date
1.	General chat 01C2	Femme	07 :09	Décembre 1990
2.	General chat 02C2	Femme	05 :04	Décembre 1990
3.	General chat 03C2	Homme	03 :48	Décembre 1990
4.	General chat 04C2	Femme	02 :33	Décembre 1990
5.	General chat 05C2	Femme	05 :36	Décembre 1990
6.	General chat 10C2	Femme	05 :35	Décembre 1990
7.	General chat 01C3	Femme	19 :54	Septembre 1991
8.	General chat 02C3	Femme	11 :58	Septembre 1991
9.	General chat 03C3	Homme	07 :03	Septembre 1991
10.	General chat 04C3	Femme	10 :58	Septembre 1991
11.	General chat 05C3	Femme	19 :54	Septembre 1991
12.	General chat 10C3	Femme	22 :51	Septembre 1991
			Total: 2 h	

Les *general chats* mettent en scène un enquêteur, qui a le rôle de poser les questions, et un(e) étudiant(e), qui doit formuler les réponses. Pour ce qui est des thèmes abordés dans les 6 enregistrements effectués avec les étudiants en 2^e année, ceux-ci portent sur les cours et les activités à la faculté, les progrès faits en français depuis la 1^{re} année, le logement, la cuisine, les loisirs, etc. Pour ce qui est des thèmes abordés dans les 6 enregistrements réalisés pendant la 3^e année, ceux-ci

⁸ Le *Honours degree* est une formation spécifique du système académique anglais qui dure 4 ans ; le diplôme obtenu à la fin des études équivaut au diplôme de licence français.

sont liés au stage pratique que les étudiants étaient en train d'effectuer dans un pays francophone (la France, la Belgique ou le Canada). Les questions de l'enquêteur portent donc sur la façon dont se déroule leur stage à l'étranger, sur la façon dont ils se sont intégrés dans l'institution d'accueil et sur les différences entre la culture anglophone et la culture francophone d'accueil.

Quant aux conventions de transcription, comme nous l'avons déjà indiqué sous 2.1., les corpus *Salford* ont été transcrits en respectant les conventions CHILDES⁹. A la différence des conventions que nous avons employées dans la transcription du corpus personnel, les conventions CHILDES n'incluent pas la transcription des indices de l'intonation. Mais, vu les besoins de notre analyse (voir chapitre 4), nous avons noté les montées (« / ») et descentes (« \ ») de la mélodie dans les extraits de corpus analysés. Nous avons également annoté les allongements vocaliques (courts « : », moyens « :: » et longs « ::: ») dans les extraits de corpus analysés. Quant aux pauses silencieuses, celles-ci sont signalées par le symbole « # », sans spécification de leur durée. Les textes des corpus *Salford* contiennent aussi des annotations qui ne figurent pas dans le corpus personnel telles :

les répétitions simples, signalées à l'aide du symbole « [/] » (ex. « les [/] les petits hommes ») et les autocorrections, notées à l'aide du symbole « [/] » (ex. « et puis le [/] les hommes »);

les achèvements interactifs, notés à l'aide des symboles « +... » et respectivement « ++ » (ex. 32L: ils pêchent dans le # +...
ADR: ++ lac

32L : la mère regarde un livre)

les auto-interruptions, notées à l'aide du symbole « +/. » et les auto-interruptions complétées après coup, notées avec le symbole : « +, »

Corpus *Bielefeld* (<http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>)

Le corpus *Bielefeld*, dont une partie est téléchargeable sur le site de CLAPI, rassemble, comme on l'a déjà mentionné sous 2.1., plusieurs enregistrements d'interactions qui se sont déroulées dans des situations de contact. Quant à nous, nous avons choisi de travailler sur des enregistrements issus d'un projet « tandem » mené dans le cadre d'un séminaire universitaire à Bielefeld. Nous présentons ci-dessous, de façon synthétique, les 2 enregistrements que nous avons choisis.

Le premier enregistrement est intitulé *Noël* tandis que le deuxième est intitulé *Uni*. Dans les deux corpus, les participants sont Pe, 23 ans, étudiante allemande en romanistique et Ca, 23 ans, étudiante française. La collecte des deux corpus date de 1990. Le premier a une durée de 34 minutes et le deuxième une durée de 28 minutes. Si la conversation qui constitue l'objet du premier enregistrement porte sur le thème des traditions de Noël en Allemagne et en France, la conversation qui fait l'objet du deuxième enregistrement porte sur la structure des études en Allemagne et en France.

Quant aux conventions de transcription, les corpus *Bielefeld* ont transcrits en respectant les conventions ICOR¹⁰. Tout comme le corpus personnel, le corpus *Bielefeld* note les montées (« / ») et chutes (« \ ») intonatives, les allongements vocaliques (« : » ou « :: » en fonction de la durée perçue) et les pauses silencieuses ; les micro-pauses, inférieures à 0,2 secondes sont notées par « (.) » et les pauses supérieures à 0,2 secondes sont notées entre parenthèses, avec spécification de la durée (ex. « (0.3) »).

⁹ <http://www.flloc.soton.ac.uk/salford/conventions.html>

¹⁰ http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

2.3. Conclusion

Nous tenons à spécifier d'abord que les Annexes (tome II de la thèse) contiennent l'intégralité du corpus que nous avons exploité dans notre recherche. Quant aux extraits insérés dans la thèse, ils ont été sélectionnés en fonction de la typologie des séquences soumises à l'analyse, comme suit : corpus *Giurgiu 1, 2 et 3* (26 extraits), corpus *Bielefeld* (24 extraits), corpus *Salford* (20 extraits).

Le nombre total des participants aux enregistrements est de vingt personnes. Cinq participants, dont quatre français natifs et un francophone non natif, ont le rôle d'enquêteurs ou animateurs de la discussion. Les quinze autres protagonistes sont des francophones non natifs, d'origines diverses (roumaine, anglaise et allemande), qui étudient le français comme spécialité principale à l'université.

Sur le nombre total des interactions enregistrées, il y a quinze dialogues, un trilogue et un polylogue. A l'exception des corpus *Giurgiu 3 et Bielefeld*, les interactions sont marquées par la présence d'un animateur ou enquêteur qui annoncent les sujets de discussion, posent des questions et/ou gèrent les tours de parole, dans le cas du polylogue.

Pour ce qui est des sujets de discussion, il y a de fortes ressemblances entre les trois corpus constitutifs de notre recherche. Les interactions couvrent une grande diversité de sujets tels : les études, les loisirs, les voyages, les traditions de Noël, les relations des étudiants avec leurs parents ou avec leurs amis, les plats préférés, etc. Donc, les tâches de production orale que les étudiants doivent accomplir en français sont censées ne pas soulever des difficultés majeures d'ordre linguistique ou cognitif, vu leur niveau avancé de maîtrise du français.

II. Cadre théorique et méthodologique général

L'exposé du fondement théorique et méthodologique de notre thèse sera précédé de la présentation de différentes approches du travail de formulation.

1. Le travail de formulation à la croisée de plusieurs approches

Les diverses formes que revêt le travail de formulation ont été décrites et analysées par des chercheurs venant d'horizons de recherche différents en sciences du langage. Les études que nous allons présenter s'inscrivent ainsi dans cinq approches différentes mais complémentaires du travail de formulation à savoir : la psycholinguistique, la linguistique, l'analyse du discours, l'analyse des interactions et la didactique. À travers la présentation chronologique des travaux appartenant aux cinq types d'approches mentionnées, nous voulons en fait nous arrêter sur des aspects pertinents du fonctionnement du travail de formulation dans la communication en contexte exolingue.

1.1. Approches psycholinguistiques

Nous avons regroupé les travaux psycholinguistiques autour de deux directions d'étude principales à savoir :

les processus de production de la parole et les marques du TdF en français L2 (1.1.1.) ;

la fluence et les marques du TdF en français L2 (1.1.2.) ;

Au dernier sous-chapitre (1.1.3.), nous avons regroupé d'autres travaux d'orientation psycholinguistique qui traitent d'aspects intéressants du travail de formulation en français L2.

1.1.1. Approches modulaires de la production de la parole

Les premiers travaux qui ont traité des disfluences dans les productions orales en français L2 ont porté sur le lien entre les variables temporelles et les processus psycholinguistiques de planification de la parole. Des phénomènes tels les pauses silencieuses, les pauses remplies (le *euh* d'hésitation), les répétitions, les faux-départs sont donc étudiés en lien avec les processus psycholinguistiques impliqués dans la production de la parole.

Goldman-Eisler (1968) et Dechert et Raupach (1980) montrent ainsi que ces phénomènes sont en rapport direct avec le degré de difficulté de la tâche à traiter, révélant l'activité cognitive du locuteur. Les hésitations aident celui-ci à se fournir du temps supplémentaire pour la conception, la planification ou la correction de son discours. Donc, comme on peut s'y attendre, plus le locuteur est confronté à des difficultés d'encodage (qu'elles soient d'ordre cognitif, lexical ou autre), plus ses énoncés abondent en pareils phénomènes. Pour la relation entre les tâches à exécuter et la quantité d'effort mental qu'elles sollicitent, voir aussi Frauenfelder et Porquier (1980).

De son côté, W.J.M. Levelt (1989: 459) observe que ces phénomènes participent du *monitoring* qu'effectue le locuteur sur la planification, le traitement et la production des énoncés, étant des traces de « l'*editing* pré et post articulatoire ». Le *monitoring* peut concerner des questions telles : “*Is this message/concept I want to express now ?*” (« Est-ce le message que je veux exprimer maintenant ? »), “*Is this the way I want to say it ?*” (« Est-ce que je veux l'exprimer de cette façon ? »), “*Is what I am saying up to social standards ?*” (« Est-ce que ce que je dis correspond aux normes sociales ? »), “*Am I making a lexical error ?*” (« Est-ce que je suis en train de faire une faute lexicale ? »), “*Are my syntax and my morphology all right ?*” (« Est-ce que la syntaxe et la morphologie de mon énoncé sont correctes ? »), “*Am I making a sound-form error ?*” (« Est-ce que je suis en train de faire une faute de prononciation ? »), “*Has my articulation*

the right speed, loudness, precision, fluency ?” (« Est-ce que mes énoncés sont bien articulés du point de vue de la vitesse, de l’intonation, de la fluence? »).

De date plus récente, l’étude de H. Hilton (2008) analyse la relation entre les hésitations et le savoir linguistique d’un côté (les connaissances déclaratives) et le savoir-faire en langue étrangère (les procédures), d’un autre côté. En analysant des corpus de français L1 et L2, elle observe que le bagage lexical est à la source des productions les plus hésitantes. Les hésitations longues et complexes seraient signe « d’une tentative infructueuse d’activer la base déclarative, le réseau déclaratif d’associations en mémoire à long terme » (Hilton, 2008: 79). Dans le cas des erreurs morphologiques, syntaxiques et phonologiques l’auteur constate des *disfluences* moins radicales.

1.1.2. Approches de la fluence

Les phénomènes d’hésitation ont été pris en compte dans de nombreuses études sur la fluence, dont la majorité sont centrées sur les aspects temporels de la production : nombre et durée des pauses et autres hésitations, leur distribution dans le flux articulé, les taux d’articulation et d’hésitation. Datant des années 1980, les premières études qui se sont occupées des variables temporelles dans les productions orales en français L2 se sont attachées à comparer les taux d’articulation et la nature des pauses avec les chiffres établis pour L1. Par exemple, dans le cadre d’une étude où il a examiné cinq étudiants allemands apprenant le français langue seconde et cinq étudiants français apprenant l’allemand langue seconde à partir d’une tâche de description d’une série d’images, M. Raupach (1980) constate une diminution importante de la vitesse de parole en L2 : pour les étudiants germanophones, l’auteur note 154 syllabes par minute en L1 et 95 syllabes par minute en L2 et pour les étudiants francophones, 116 syllabes par minute en L1 et 99 syllabes par minute en L2. L’auteur a également trouvé que la durée des pauses silencieuses est similaire dans les deux langues mais que leur emplacement diffère. Il constate ainsi une augmentation importante de la fréquence des pauses situées à l’intérieur des syntagmes en L2 : les étudiants germanophones produisent 40 pour cent de pauses en L1 par rapport à 60 pour cent en L2. La même tendance se retrouve, mais de façon moins forte, chez les étudiants francophones : 40 pour cent de pauses à l’intérieur du syntagme en L1 mais 51 pour cent en L2. Les données de la même étude montrent une diminution importante de la longueur des suites sonores en L2 : les étudiants germanophones ont produit 10 syllabes par suite sonore en L1 mais seulement la moitié par suite sonore en L2. En fait, ces résultats ne font que confirmer l’observation généralisée que les locuteurs non-natifs s’expriment de façon plus lente et avec plus de pauses que les locuteurs natifs.

Pour sa part, R. Towell (1987) attribue l’amélioration de la fluence au degré élevé de procéduralisation des connaissances : l’augmentation de la longueur moyenne des tours de parole (nombre de syllabes produites dans des énoncés entre pauses de 0.28s et au-dessus), qu’il a identifiée comme la variable temporelle la plus importante contribuant à la fluence, après une période de séjour à l’étranger, est expliquée par une amélioration de la vitesse à laquelle sont accédées les connaissances syntactiques et discursives dans la production de la parole spontanée.

Le développement du traitement automatique des corpus oraux a favorisé l’apparition d’études de plus en plus techniques de la fluence, prenant en compte aussi le nombre des marques du travail de formulation. Ces marques sont traitées d’hésitations ou de disfluences, le degré de fluence étant en étroite relation avec le nombre d’occurrences de ces marques. Nous allons nous arrêter sur deux études de ce type, de date assez récente.

La première étude, que nous avons déjà mentionnée plus haut, est celle de H. Hilton (2008). Travaillant sur le corpus PAROLE, formé de productions d’apprenants de trois L2 différentes (anglais, italien et français), Hilton s’attache à étudier les différences en matière de fluence entre trois groupes : locuteurs natifs, non-natifs avancés et non-natifs très avancés. Les hésitations qu’elle prend en compte sont la pause silencieuse, l’allongement, le *euh*, la répétition et les reformulations. Pour ce qui est des trois premiers critères, ses résultats ne sont point différents des résultats établis par les études susmentionnées. Une des différences majeures entre les deux premiers groupes et le

troisième concerne ainsi l'emplacement et la longueur des hésitations. Les natifs hésitent 72 pour cent du temps sur un emplacement qui préserve une certaine cohérence structurale tandis que les productions en L2 sont caractérisées par une augmentation du nombre de pauses intra-propositionnelles. Mais en ce qui concerne les reformulations, Hilton (2008 : 77) constate que « il est intéressant - et peut-être inattendu, au premier abord - de constater que ce sont les natifs qui produisent le plus de redémarrages - interrompant ou abandonnant une structure syntaxique pour en redémarrer une autre ».

Les résultats de ce type d'études, quantifiables et mesurables, comme nous allons le voir aussi un peu plus loin, peuvent ne pas coïncider avec les appréciations subjectives des locuteurs. L'étude de J.M. Rossiter (2009) est très intéressante de ce point de vue. Dans son expériment, l'appréciation de la fluence est fondée sur deux types de critères : temporels (pauses silencieuses, pauses remplies, répétitions, autocorrections, faux-départs) et non-temporels (lexicaux, grammaticaux, phonétiques). Les résultats issus de l'analyse automatique sont comparés aux évaluations effectuées par trois groupes de locuteurs : anglophones natifs experts et non experts et anglophones non-natifs experts. L'auteur a pu relever des différences entre l'évaluation automatique et les évaluations des trois groupes et des différences d'évaluation d'un groupe à l'autre. Les conclusions du travail indiquent le fait que les locuteurs natifs ont donné des appréciations meilleures que le groupe des non-natifs pour évaluer le degré de fluence des productions orales des anglophones non-natifs, ce qui laisse ouverte la question de la relation entre les marques d'hésitation et la perception de la (dis)fluence d'une production orale.

1.1.3. Autres études psycholinguistiques

Côté (quasi-)pathologique du travail de formulation, le bégaiement est au cœur de beaucoup de recherches psycholinguistiques portant sur le français L1. Pour ne donner que quelques exemples représentatifs, citons l'ouvrage de Bensaleh (1997) et les recherches de Teitler (2000) et Raymond (2013). En ce qui concerne le bégaiement chez des bilingues nous renvoyons à l'étude ponctuelle de Roberts (2002) et à celle, plus complexe, de Picard (2007). Mais les études sont moins nombreuses à définir le bégaiement pathologique par rapport au bégaiement 'normal', inhérent à l'expression orale spontanée, en français L2. En effet, il n'existe pas une délimitation très claire entre les notions de *bégaiement*, *disfluences* et *travail de formulation*, etc. dans la littérature de spécialité sur le français L2. Retenons pourtant l'observation de Hilton (2008 : 67), qui note que « la production disfluente contient plus de pauses et de plus longues pauses, qui découpent le discours dans des blocs moins bien définis du point de vue syntaxique ou conceptuel. Une hésitation dépassant 3 secondes de durée est signe d'une défaillance majeure, voire de l'arrêt de la production ».

Nous terminons ce sous-chapitre dédié aux recherches sur le travail de formulation menées dans une perspective psycholinguistique par la mention de quelques travaux qui touchent à la question de la conscience/vs. non-conscience de la production des marques et procédés du travail de formulation. Question inévitablement touchée par les études qui posent la possibilité de l'enseignement et/ou apprentissage de certains aspects du travail de formulation dans une L2, elle est abordée de passage par certaines études (voir Guillot : 1999, Rose : 1998, 2008, Brouté : 2008) et plus systématiquement par d'autres (Trevis : 1996, Schauer : 2006). En abordant les stratégies de communication en langue étrangère, Faerch et Kasper (1983 :36) les définissent comme des « *potentially* conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal » (« des plans *potentiellement* conscients pour résoudre ce qu'à l'individu se présente comme un problème dans l'accomplissement d'une tâche de communication »).

1.2. Approches linguistiques du travail de formulation

Dans ce sous-chapitre nous allons passer en revue des travaux qui ont analysé les marques du travail de formulation (énumérées sous I.1.1.2.) d'un point de vue (morpho-) syntaxique, phonétique et prosodique et dans des productions orales en français L1 et L2. Nous présentons tour à tour les approches linguistiques des marques du TdF en français L1 et en français L2, en observant un ordre chronologique.

Approches linguistiques des marques du TdF en français L1

La première contribution sur laquelle nous nous arrêtons appartient à Ligia Stela Florea (1988 a et b) et porte sur la structure à présentatif C'EST comme configuration discursive préférentielle en français parlé. En dépouillant notre corpus de français L2, nous avons constaté l'emploi particulièrement fréquent du présentatif C'EST comme dispositif rhématique. De plus, celui-ci fait l'objet d'une *répétition* dans de nombreux cas.

Mode de réalisation préférentiel des structures phrastiques, le présentatif *c'est* se distingue donc par son « rendement syntaxique [...] et sa capacité de se substituer à n'importe quel segment de discours, en tant que procédé de connexion et de reprise spécifique au français parlé ». (1988a : 49).

Comme le remarque l'auteur et comme nous avons pu le constater nous-même, le tour en C'EST se substitue le plus facilement aux énoncés du type *sujet+copule+attribut*. Partons des illustrations suivantes :

C – Nous sommes allés voir ce ... ces ballets qui ... *c'est une catastrophe*.

G – Tiens ! Il s'agit des ballets de Blanche-Neige ?

C – Oui, c'est l'histoire de Blanche-Neige. (Texte AG1)

(1998a : 53)

– Ah bon. Les études sont longues ?

– Ben, c'est-à-dire que les *études*, *c'est pas tellement long* quand on réfléchit bien, naturellement jusqu'au bac math élém... (Texte CER 10)

(1998a : 54)

Comme l'indique l'auteur (1988a : 54-55), la conversion d'un énoncé *Sujet+Copule+Attribut* en structure à présentatif et à lexique détaché ou juxtaposé obéit à plusieurs impératifs, qui concernent la phrase en tant que structure grammaticale et discursive :

- économie de marques flexionnelles;

- choix de schémas syntaxiques dont la fréquence d'occurrence permet de réduire l'effort de sélection, la structure à présentatif C'EST relevant des « préconstruits » à la portée des locuteurs en français oral spontané;

- choix d'une structure thématique qui convienne aux intentions et aux tâches communicatives des participants à l'échange (thème-rhème).

Ce sont les aspects qui expliquent l'emploi très fréquent des tours en C'EST aussi bien par les francophones natifs que non-natifs. Au fur et à mesure de l'analyse des extraits de corpus, nous discutons les différents types d'énoncés que C'EST relaie en discours oral tout en nous inspirant des cas identifiés et discutés par Florea (1988 a et b).

La deuxième contribution à laquelle nous nous référons appartient à Claire Blanche-Benveniste (1990, 2000). Le modèle que développe l'auteur pour rendre compte de certains « phénomènes d'hésitation », inhérents à tout exercice de la parole en situation d'interaction spontanée, est très intéressant et nous nous en servons plus tard dans l'analyse de certains exemples de notre corpus.

Dans les travaux susmentionnés, Blanche-Benveniste rend compte principalement de trois formes d'hésitation à savoir, *les répétitions, les autocorrections et les inachèvements*. L'auteur montre comment/pourquoi ces phénomènes peuvent/doivent être intégrés dans l'étude syntaxique de la langue parlée en proposant une représentation bidimensionnelle de la parole spontanée : sur un axe horizontal (l'enchaînement syntagmatique) et sur un axe vertical (l'énumération paradigmatique). Les répétitions, les autocorrections et les reformulations sont rangées sur l'axe paradigmatique, l'axe de la recherche de la bonne dénomination, ce qui ressort très bien de l'exemple ci-dessous, repris à Blanche-Benveniste (2000 : 18) :

Au départ c'étaient peut-être les Vichi qui ont fait ça
les Vichissi
les collaborateurs
les gens de Vichi

Le déroulement syntagmatique est interrompu sur le focus de la construction clivée pour laisser la place à un entassement paradigmatique, qui relève du travail de recherche du mot juste. Mais les hésitations - amorces et reformulations - n'affectent pas la syntaxe, qui reste « un cadre toujours nettement posé, nettement prévu ; c'est le lexique développé dans ces cadres syntaxiques qui se développe selon des procédés complexes d'énumération » (Blanche-Benveniste 1984 : 34). Ces listes paradigmatiques sont significatives « du travail de cheminement lexical » que le locuteur mène pour construire un objet de discours. Les éléments qui composent ces listes et qui font qu'on tâtonne sur les mêmes emplacements syntaxiques parce qu'on répète, on reprend en ajoutant une nouvelle qualification ou en supprimant une ancienne, ne correspondent pas à « une simple opération d'accrochage d'un nom, plus ou moins réussie mais il s'agit d'une opération complexe où le référent se construit à coups de lexique » (Blanche-Benveniste 1990 : 35).

La grille bidimensionnelle d'analyse est adoptée par divers chercheurs qui s'intéressent à l'analyse de la langue parlée, en tant que L1 et L2. Pour ne donner que deux exemples, citons l'étude d'Ambroso *et al.* (2006), qui examinent des phénomènes du travail de formulation dans des corpus oraux d'italien L1 et L2, et la recherche de Tyne *et al.* (2009), qui s'intéressent à des phénomènes du travail de formulation dans des corpus oraux de français L1 et L2. Ainsi, l'application de la grille d'analyse en question a permis à ces auteurs de mettre en évidence des similarités dans la façon dont les locuteurs réalisent le travail de cheminement lexical dans leur langue première et dans la langue cible.

Le modèle d'analyse de l'oral de Mary-Annick Morel et de Laurent Danon-Boileau (1998) réserve une place importante à l'étude du travail de formulation du locuteur et aux marques orales qui l'accompagnent à savoir *la pause silencieuse, le euh d'hésitation, l'allongement vocalique, la répétition de mots grammaticaux, les autocorrections et les faux départs*. Nous ne nous arrêtons pas sur les aspects intonatifs et prosodiques des marques du TdF que les auteurs développent dans leur approche, puisque ceux-ci sont repris et développés par Candea (2000). Or, nous allons présenter tout à l'heure quelques-uns des résultats de sa recherche. Nous voulons juste retenir maintenant quelques hypothèses que les auteurs font concernant les sources des marques d'hésitation. Ainsi, les auteurs situent les causes des marques d'hésitation :

(1) Au niveau des opérations logico-cognitives telles :

- l'organisation générale du discours ;
- « l'adéquation de ce qu'on dit avec la représentation que l'on prête à l'autre » (Morel et Danon-Boileau 1998 :127)
- le passage du générique au spécifique, du général au particulier ;
- l'orientation argumentative : l'hésitation peut être provoquée par un changement dans le mode d'argumentation ;

(2) Au niveau du lexique :

- il arrive que le mot que le locuteur a trouvé ne colle pas bien à la configuration syntaxique de l'énoncé déjà amorcé, ce qui le conduit à réorganiser la structure locale, à redémarrer la structure syntaxique, les syntagmes ;
- le locuteur trouve le mot adéquat à la structure syntaxique qu'il vient d'amorcer mais celui-ci ne correspond pas à la nuance sémantique désirée, cas où il continue la recherche sur le lexique.

(3) Au niveau des « accommodations morphosyntaxiques nécessaires à la formation des syntagmes et des énoncés » :

- l'organisation des groupes syntaxiques ;
- la structuration interne des syntagmes ;

Notons également les préoccupations des auteurs, en particulier, et du Groupe de recherche en Morphosyntaxe de l'Oral de L'université de Paris 3, en général, pour l'étude de la mimogestualité dans l'interaction. Bouvet et Morel (2004) montrent ainsi que les locuteurs accompagnent, généralement, la recherche de formulation de gestes et de regards témoignant d'un repli sur soi. Les auteurs soulignent également que les gestes du locuteur jouent un rôle essentiel dans les « malaises de la formulation ». Voir aussi à ce propos Debrat et Caët (2014).

La dernière contribution à laquelle nous nous référons appartient à Maria Candea (2000). Incluant dans la catégorie des marques du TdF la pause silencieuse, le *euh* d'hésitation, l'allongement vocalique, la répétition, l'autocorrection et le faux-départ, Candea (2000) s'attache à montrer que celles-ci font partie du système linguistique conventionnel, qu'elles s'intègrent dans la *grammaire de l'oral* en français, qu'elles sont soumises à certaines contraintes distributionnelles et qu'elles n'échappent pas au contrôle du locuteur. L'étude en question nous fournit ainsi des informations importantes concernant :

le contexte intono-syntaxique d'apparition de la marque du TdF (début, intérieur, fin d'un constituant, entre deux constituants, entre deux énoncés, etc.) ;

la distribution des marques du TdF en fonction du type d'unité sur laquelle celles-ci portent (mot outil, ligateur ou mot plein) ;

la combinatoire des marques du TdF entre elles et les configurations les plus fréquentes ;

les caractéristiques prosodiques des marques du TdF avec focalisation sur la durée, qui est le paramètre le plus saillant et le plus caractéristique de ces phénomènes ;

la perceptibilité des marques du TdF par des locuteurs ordinaires suite à la mise en place de tests de perception, qui mettent en évidence l'importance de la présence d'une pause silencieuse pour la perception du *euh* d'hésitation, de l'allongement et de manière générale l'importance de la combinaison des marques ;

la hiérarchie d'occurrence des marques du TdF : le *euh* d'hésitation semble être la marque du TdF la plus utilisée, étant suivi de près par l'allongement syllabique et par les répétitions ;

la dernière position est occupée par les autocorrections et les faux-départs).

Nous continuons par rendre quelques conclusions concernant les caractéristiques intono-syntaxiques et les fonctions des marques du TdF.

Nous avons ainsi observé que l'auteur accorde une place assez importante à l'étude de la marque *euh* et observe l'existence en français de deux types de *euh*, à savoir le « *euh* d'appui », voyelle ajoutée à la fin d'un mot, qui est une caractéristique de la région parisienne mais en nette progression en français, et le « *euh* d'hésitation », voyelle autonome employée comme marque du travail de formulation. La pause silencieuse est la marque avec laquelle le *euh* d'hésitation se combine le plus fréquemment, ce qui met en évidence une certaine autonomie de cette marque : « elle permet au locuteur de garder la parole pendant un laps de temps relativement important sans qu'il ait à indiquer par d'autres marques son intention de poursuivre l'énoncé » (244). Sa distribution, en dehors d'un bloc syntaxique dans la moitié des cas, suggère que « les locuteurs

programment des blocs très larges d'énoncés » (252) ; préférant prendre le temps qu'il faut dès le début d'une intervention pour finir leur programmation, ils commencent à produire les blocs d'énoncés seulement au moment où la suite est en très grande partie disponible. L'auteur note également que les unités qui sont le plus souvent suivies par un *euh* d'hésitation sont les ligateurs mais si le *euh* est placé à l'initiale absolue d'un énoncé, il joue lui-même le rôle de ligateur. Enfin, l'auteur observe que cette marque possède une forte notoriété auprès des locuteurs-auditeurs mais que cette notoriété est aussi à l'origine de sa stigmatisation très consensuelle.

Concernant *l'allongement vocalique*, l'auteur constate que celui-ci est nettement plus fréquent dans les mots qui finissent par une voyelle que dans les mots qui se terminent par une consonne. L'allongement touche aussi beaucoup plus les mots outils et les ligateurs que les mots pleins. Quelques exemples de ligateurs très souvent allongés sont *et, ben, mais, alors, après, puis, donc*. Parmi les mots outils le plus souvent allongés, l'auteur mentionne les articles définis et indéfinis tels *le, la, un, une*, les prépositions *de, du, à, chez, dans, en*, les pronoms personnels ou relatifs, les adjectifs possessifs et les verbes auxiliaires. En conclusion, l'allongement vocalique est une marque subtile du TdF qui indique l'inachèvement de la structure en cours tout en annonçant sa suite.

Quant à *la répétition*, l'auteur observe que celle-ci touche le plus les mots-outils : les pronoms personnels, les conjonctions, les prépositions, les verbes auxiliaires, etc. La répétition est aussi la marque qui se combine le plus souvent avec les autres marques du TdF, lesquelles s'insèrent entre le répétable et le répété. Selon l'auteur, la reduplication simple « sert essentiellement à la gestion à très court terme de la production de l'énoncé et témoigne en particulier du cheminement du travail syntaxique » (p 345). Quant à la répétition multiple, il s'agit non pas d'une recherche précise portant sur un lexème précis et dans un contexte syntaxique contraignant mais bien « d'une recherche à partir du référent et portant sur un lexème quelconque, le but étant de trouver un quelconque mot capable de circonscrire le référent » (p 349). Pour une étude approfondie de la répétition en français nous renvoyons aussi aux travaux de Henry, Campione et Veronis (2004) et de Henry et Pallaud (2003).

Tout comme la répétition, *l'autocorrection simple*, c'est-à-dire la correction d'un seul trait phonétique, morphologique ou syntaxique de la séquence d'origine, concerne surtout les mots-outils. L'auteur note également que plus le constituant d'origine sur lequel porte l'autocorrection est long, plus la rupture est importante et plus l'effet sur l'auditeur en tant que constructeur de sens est important. Si la présence d'autocorrections dans la parole ne pose, la plupart du temps, pas de problème insurmontables pour l'auditeur il peut toutefois arriver que leur multiplication rende impossible la construction du sens par l'auditeur.

Les faux départs, à la différence des autocorrections, impliquent obligatoirement un mot plein et peuvent porter sur plusieurs traits de la séquence d'origine. Le locuteur ne corrige pas un seul trait en gardant la place syntaxique créée auparavant mais abandonne la structure syntaxique en cours soit pour la reprendre plus tard soit pour insérer de nouveaux constituants ou de nouvelles propositions. C'est la marque du travail de formulation qui introduit les ruptures les plus importantes dans la chaîne sonore mais c'est aussi la marque la moins fréquente dans les productions orales analysées.

1.2.2. Approches linguistiques des marques du TdF en français L2

Comme nous l'avons déjà vu, la majorité des travaux qui portent sur les marques du TdF en français L2 s'inscrivent dans une perspective plutôt psycholinguistique et analysent les marques du TdF par rapport aux processus de production de la parole, à la fluence ou au stade d'acquisition de la compétence orale en L2. Pour ne reprendre que l'exemple de Heather Hilton (2008), nous notons que, dans le cadre de son étude sur l'acquisition du français L2, l'auteur s'attache également à analyser la fréquence et la distribution « des deux types de disfluence majeurs : hésitations et reprises » (p 72) et à examiner d'éventuels rapports entre ces marqueurs de disfluence et les

différents types d'erreurs (lexicales, phonologiques, morphologiques ou syntaxiques) produits par les sujets.

Nous résumons ci-dessous quelques conclusions de l'étude de Hilton (2008), à laquelle nous reviendrons lors de notre analyse de corpus. Précisons d'abord que l'auteur part d'un corpus formé de productions orales en trois langues différentes (anglais, italien et français) émanant de trois types de sujets : natifs, non-natifs « fluents » et non-natifs « disfluents ».

Un premier constat concerne les pauses silencieuses : par rapport aux productions en L1, les productions en L2 se caractérisent par une nette augmentation dans le nombre de pauses intrapropositionnelles. Ensuite, l'auteur observe que les apprenants moins avancés produisent des *hésitations intrapropositionnelles* (pauses, *euh*, allongements) qui peuvent atteindre une durée de 2 secondes, ce qui est exceptionnel pour la durée des hésitations dans les productions orales en L1. « Environ la moitié de ces hésitations disfluents se situe entre énoncés ou propositions et 53 pour cent des plus longues hésitations se trouvent à l'intérieur d'une proposition » (p 75).

Une autre observation concerne les *répétitions*. Celles-ci portent, dans 70 pour cent des cas, sur des mots grammaticaux, indifféremment du niveau des sujets, en L1 et en L2, et peuvent être associées à « la recherche du mot référentiel qui suit » (p 78).

Quant aux *reformulations*, celles-ci peuvent être linguistiques, quand le sujet change un élément dans le segment qu'il reprend au niveau linguistique (phonème, mot, morphème ou structure linguistique) et sémantiques, lorsque « le changement augmente ou réduit le sens qui est communiqué » (p 78). L'auteur constate que globalement plus de 80 pour cent des reformulations introduisent un changement linguistique et que la moitié de ces reprises sert à effectuer une reformulation morphologique.

Concernant les rapports possibles entre les marques d'hésitation et les types d'erreurs que font les sujets, l'auteur arrive aux conclusions suivantes :

- la majorité des erreurs morphologiques sont intégrées fluidement au discours, sans hésitation préalable ;
- les problèmes phonologiques ou prosodiques des sujets apprenants ne contribuent qu'assez peu aux disfluences temporelles des productions ; les moments d'effort articulatoire sont marqués par des reprises et de courtes pauses silencieuses ;
- les problèmes d'encodage syntaxique sont tantôt accompagnées d'hésitations et reprises (reformulations ou redémarrages), tantôt intégrés avec fluidité au discours ;
- les problèmes lexicaux génèrent le plus d'hésitations disfluents ; en fait, l'auteur attribue environ 80 pour cent des hésitations disfluents aux difficultés d'activation lexicale.

Pour conclure, nous dirons que, grâce au développement du traitement automatique des langues et à la constitution de bases de données orales de français L2 de plus en plus larges, l'étude d'aspects linguistiques des marques du travail de formulation en français L2 jouit de l'intérêt d'un nombre croissant de chercheurs. Une direction de recherche profitable en ce sens semble être la comparaison de données de français L2 provenant de locuteurs de L1 différentes. En tout cas, nous ne sommes pas au courant d'une recherche linguistique approfondie des marques du TdF portant sur des productions orales de français L2 émanant de locuteurs dont la L1 est le roumain.

1.3. Approches de l'analyse textuelle du discours

Si certains phénomènes d'hésitation peuvent poser des problèmes pour l'analyse syntaxique à cause des ruptures qu'ils introduisent dans le déroulement linéaire des énoncés, ceux-ci se trouvent mieux intégrés dans des modèles d'analyse du discours, qui prennent en compte la dynamique de la production des textes.

Nous avons déjà entamé au chapitre I.1 la présentation du modèle discursif d'analyse de Gülich et Kotschi (1995), qui sera repris et développé plus loin (cf. *infra* II.2.2.1.). Dans ce sous-chapitre on va s'arrêter sur deux contributions qui ont une pertinence particulière pour notre recherche.

La première contribution, celle de Mikhaïl Bakhtine (1984), même si elle ne porte pas directement sur le travail de formulation, nous fournit des pistes de réflexion sur les liens étroits entre la compétence discursive-générique et la compétence linguistique. Comme l'affirme Ligia-Stela Florea (2010 : 50), l'une des idées les plus fécondes de Bakhtine « est la relation organique qu'il établit entre la compétence linguistique et la compétence stylistique, définie d'abord comme une compétence générique ». Citons Bakhtine lui-même à ce propos :

« Les formes de la langue et les formes types d'énoncés, c'est-à-dire les genres de discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement [...]. Les genres de discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et nous savons aux premiers mots pressentir un genre, en deviner le volume, la structure compositionnelle » (*apud* Florea 2010 : 51).

Quelle que soit la typologie des genres adoptée (Bakhtine 1984, Adam 1999, Rastier 2001), il est important de considérer les liens entre les structures génériques et les structures linguistiques dans l'analyse du travail de formulation en contexte exolingue dans une double perspective. D'abord, il est intéressant de suivre la façon dont la maîtrise de la langue par le locuteur a des répercussions sur la construction de certaines séquences discursives (récit, argumentation, explication et description). Dans un deuxième temps, on peut suivre dans quelle mesure la maîtrise insuffisante des contraintes génériques dans une langue cible engendre des difficultés au niveau linguistique de la production orale, ce que nous essayons de faire dans les chapitres IV, V et VI.

La deuxième contribution que nous voulons présenter dans l'espace de ce sous-chapitre est le modèle d'analyse du discours de Liana Pop (2000), qui est basé sur l'existence de plusieurs espaces discursifs. Les espaces discursifs que l'auteur identifie, à savoir les espaces référentiel, subjectif, interpersonnel, interdiscursif, paradiscursif, métadiscursif, des présupposées, etc. sont autant de catégories distinctes d'information que le locuteur/scripteur est obligé de gérer, à la fois, dans ses énoncés. L'auteur invite ainsi à considérer les « lieux » *de rupture, les télescopages, les détachements, les inachèvements, les segments amorphes du discours, les hétérogénéités discursives* plutôt comme des phénomènes qui marquent le passage d'un type d'information à l'autre. Ces phénomènes participent à la fois d'une difficulté de dire et de l'effort de structuration de la pensée et du discours. Parmi les espaces discursifs mentionnés plus haut figurent aussi deux espaces qui relèvent du travail de formulation, à savoir les espaces *para-* et *métadiscursif*.

L'espace paradiscursif (ou l'espace de la (pré-)reformulation) est l'espace du discours en train de se faire « que ce soit au niveau lexical, de la bonne structure grammaticale ou encore au niveau de l'organisation plus spécifique de la chaîne parlée » (p 204). Cet espace est donc occupé par les hésitations, les ratés tels les faux-départs ainsi que par « les phrases qui les accompagnent en les désignant comme activité (*je ne trouve pas le mot, comment ça s'appelle, j'ai la langue qui fourche, pardon...*) » (p 129). Dans le même espace on peut représenter les difficultés de structuration, « les bribes de propositions : mots isolés, syntagmes, phrases coupées, des bribes d'argumentation mal parties ou mal intégrées » (p 206). Quant à *l'espace métadiscursif* (appelé aussi espace de la reformulation), celui-ci est formé d'actes de reformulation ou de reprise et de commentaires métadiscursifs et représente donc la référence à la mise en discours de la langue. Les deux espaces sont étroitement liés. Ainsi « le travail de re/formulation s'avère être un passage permanent entre les espaces Pd/Md. *Les faux-départs, les ratés et les hésitations expressives* (Pd) sont généralement suivies de *reprises correctives* (Md), etc.... » (p 154).

Pour ce qui est des problèmes liés à la mise en discours de la référence, ceux-ci se réduiraient à deux problèmes principaux : la *catégorisation*, la difficulté de formation de concepts et la *difficulté catégorielle*, « qui tient principalement d'un effort centré sur le code existant, sur son utilisation » (p 81).

1.4. Approches interactionnelles du travail de formulation

Dans un premier temps, nous abordons une série de travaux qui ont analysé différentes facettes du fonctionnement interactionnel du TdF : nous rangeons ici diverses études, allant de l'analyse des phénomènes de coénonciation (Jeanneret 1999) jusqu'à la saisie du rôle de la *face positive* dans les séquences de travail sur l'intercompréhension dans le cadre d'échanges entre natifs et non-natifs.

Dans un deuxième temps, nous discutons la problématique des reformulations en contexte exolingue, à travers la mention de travaux plus ou moins récents, portant sur le français L1 et le français L2.

Enfin, le sous-chapitre se termine par quelques considérations sur les activités métalangagières dans la communication entre locuteurs-apprenants et experts de la langue (natifs ou enseignants).

1.4.1. Aspects du travail de formulation dans une perspective interactionnelle

Comme l'ont montré les interactionnistes, communiquer c'est interagir (Kerbrat-Orecchioni : 1990). En fonction des différents éléments de la situation de communication (identité des interlocuteurs, leur rôle conversationnel, leur statut, etc.), les interactants ajustent en permanence leurs comportements (non-)verbaux, négocient la structure et le déroulement de l'interaction. Le travail de négociation entre les locuteurs est indispensable pour atteindre les objectifs visés par et au cours des interactions.

La description des phénomènes liés à la construction collaborative du discours est assez bien détaillée aujourd'hui. Commençons par l'article d'Elisabeth Gülich (1986) portant sur les séquences d'achèvement interactif en situations de contact, formées de : (a) l'énoncé inachevé du LNN, (b) de l'énoncé du LN destiné à achever l'énoncé du LNN et (c) l'énoncé complété du LNN, qui ratifie (b) et poursuit (a). L'auteur (1986 : 176) distingue aussi « l'achèvement intégré » et « l'achèvement exposé » et observe que « les interlocuteurs semblent préférer l'achèvement intégré à l'achèvement exposé, c'est-à-dire qu'ils ont tendance à éviter la séquence latérale ». L'auteur tient à souligner également qu'il est important pour le LNN de recourir à des « méthodes » pour se faire aider par le LN dans ses difficultés d'expression.

Les travaux de Lorenza Mondada (1995, 1999) et de Thérèse Jeanneret (1995, 1999) vont dans le même sens. Ainsi, pour Mondada (1995 : 220), « les discontinuités syntaxiques figurent à la fois comme traces de difficulté et comme ressources communicatives, permettant d'attirer l'attention des participants, de configurer l'activité interactionnelle en cours et de dessiner son contexte particulier ». Lorsqu'une difficulté de communication apparaît au fil du discours, les locuteurs l'identifient et la pointent comme telle utilisant différentes ressources prosodiques et linguistiques (des *euh* d'hésitation, des allongements syllabiques, des répétitions, des ruptures de construction, etc.) et peuvent se faire aider par le(s) interlocuteur(s) dans le travail de réparation. Les mécanismes de réparation interactionnels relèvent de la co-construction de l'unité du tour et des co-participations possibles à cette activité. Ainsi, les phénomènes d'hésitation ou de discontinuité qui donnent lieu à des phénomènes « d'achèvement collaboratif » sont considérés « comme un terrain qui favorise la formulation d'articulations entre organisation de l'interaction, organisation grammaticale et organisation sociale » (1999 : 13).

Quant à Jeanneret (1995 : 137), elle parle de coénonciation à propos de « la construction à deux locuteurs – au moins – d'une unité discursive ». Toute chaîne syntaxique peut potentiellement être construite à deux ou à plusieurs. Les locuteurs peuvent saisir différentes opportunités afin de compléter les paroles de leurs interlocuteurs. Ces opportunités peuvent par exemple être liées à la construction syntaxique, à l'intonation, à la séquentialité ou à une anticipation lexicale. La production d'un segment co-énoncé implique ainsi une analyse par l'interlocuteur de l'énoncé en cours, considéré comme « à achever », que cet énoncé soit, du point de vue du locuteur, inachevé

(« co-énonciation en réparation ») ou achevé (« co-énonciation par attachement »). L'auteur établit également quelques différences entre la coénonciation et le schéma de la réparation telle que défini par Schegloff (1973) : la coénonciation est à la fois hétéro-effectuée (par l'interlocuteur) et préférée alors que la réparation est de préférence auto-effectuée.

S'occupant des « énonciations conjointes » (c'est-à-dire les constructions discursives constituées d'un enchaînement de deux interventions, dont la seconde s'inscrit dans le prolongement syntaxique de la première) sur un corpus de réunions de travail, Virginie André (2006) mentionne parmi les effets de ce type de constructions : l'aide à la construction du discours, l'apport d'informations nouvelles, la prise stratégique de parole (pour exprimer une revendication, etc.), la marque d'accord entre les locuteurs, etc.

Une autre contribution à laquelle nous nous référons appartient à André Tyne (2009, 2012). Travaillant en parallèle sur des interactions en français L1 et sur des interactions en contexte exolingue, Tyne (2012 : 20) note que les mêmes phénomènes de co-construction existent dans les deux types de données et que le comportement interactionnel mis en œuvre par les apprenants de langue ne semble pas différent de celui des natifs. L'auteur observe ainsi que quelques éléments déclencheurs de co-construction aussi bien dans les données en L1 que dans les données en L2 sont : le *eah* d'hésitation, la répétition de mots grammaticaux tels la préposition « de », les amorces de mots et la recherche terminologique. De même, l'auteur affirme que, dans le cadre du corpus d'apprenants, ce n'est pas seulement l'enquêteur qui apporte les complétions : il y a également des situations où l'apprenant complète l'enquêteur ou des situations où les apprenants se complètent entre eux. Cette compétence n'est donc pas seulement réservée au natif, à l'enquêteur ou à l'examineur expert.

Comportant des interventions complétives, correctives ou suggestives, l'énonciation conjointe peut être vue comme un fait de l'interaction ou comme un fait de l'apprentissage des locuteurs, étant à la fois une activité sociale et cognitive. C'est pourquoi Tyne (2012 : 20) conclut que les soi-disant *dysfluences* témoignent en fait « d'une compétence sociolinguistique », grâce à laquelle les locuteurs sont capables de varier et de négocier les productions finales dans les échanges.

Si les hésitations liées au travail de formulation sont une ressource communicative importante, comme nous venons de le voir, il est tout aussi vrai qu'il y a des situations où leur présence dans le discours des locuteurs peut être ressentie comme un malaise. Les différentes difficultés d'expression (lexicales, morphosyntaxiques, phonétiques, adaptation du langage à la situation de communication, etc.) auxquelles tout locuteur non-natif peut se heurter dans la communication en langue étrangère peuvent se constituer en blocages (plus ou moins significatifs), qui affectent la face positive des interlocuteurs. Peter Griggs (1994: 70) observe ainsi, à partir d'enregistrements de conversations entre des sujets anglophones de L1 et L2, « qu'un souci de préserver la *face* peut mettre un frein à l'explicitation de difficultés linguistiques et à leur éventuelle résolution, en amenant les interlocuteurs à adopter une stratégie d'évitement consistant à amoindrir ou même à dissimuler un problème ». L'affirmation suivante de Dausendschön et Krafft (1989: 62) va dans le même sens : « une focalisation sur des problèmes de communication risque de provoquer chez l'un et/ou l'autre des partenaires un sentiment d'atteinte à la face en révélant une incapacité à remplir un rôle conversationnel selon les normes habituelles ». C'est pourquoi les auteurs (1989: 70) posent que les problèmes linguistiques ne devraient être traités que « lorsqu'ils présentent un obstacle à la communication ou lorsque l'apprenant lui-même ressent le besoin de clarifier un élément morphosyntaxique ou phonétique ou lorsqu'il veut élargir son répertoire lexical ».

Se référant aux *hésitations* par le terme générique et métaphorique « d'espace mort », Marie-Noëlle Guillot (1999) tient à mettre en évidence que, tout comme le locuteur profite de cet espace pour préparer la suite de son discours, l'interlocuteur profite de ces moments pour assimiler ce que vient d'être dit par le locuteur. Les variables temporelles et séquentielles qui facilitent la production de la parole facilitent, dans certaines limites évidemment, le processus de réception en procurant à

l'interlocuteur du temps de traitement de l'information et en agissant de la sorte comme des marqueurs de segmentation. En d'autres mots, les ruptures temporelles ou les phénomènes d'hésitation accompagnant la recherche de formulation du locuteur facilitent le processus de décodage ou la réception du message par l'interlocuteur. Cela ne veut pas dire que toutes les occurrences de ces phénomènes sont fonctionnelles et assurent cette fonction. Comme l'affirme Guillot (1999), il reste encore des recherches à faire qui établissent à partir de quel point ces phénomènes deviennent effectivement encombrants et nuisent à l'interaction et à la compréhension. Mais quels que soient les facteurs qui déterminent l'apparition de ces traits de l'oralité, ils remplissent des fonctions qui sont pertinentes aussi bien pour les locuteurs natifs que pour les apprenants et ne se réduisent pas à la seule production.

1.4.2. Contributions à l'étude des reformulations

La reformulation constitue un acte de langage à visées multiples. Qu'elle change, corrige ou module le déjà-dit, elle est à l'œuvre dans tous les types de discours, qu'ils soient oraux ou écrits. Se situant à l'intersection des perspectives sémantique, pragmatique et énonciative, les études qui s'occupent des procédés et marques de reformulation se caractérisent par une grande diversité et richesse. Citons d'abord quelques études représentatives pour l'espace francophone : Fuchs (1982), Gülich et Kotschi (1983, 1987, 1990), Roulet (1987), de Gaulmyn (1987), Rossari (1997) ou Apothéloz (2008), Rabatel (dir.) (2010). La problématique des reformulations dans la communication en contexte exolingue fait également l'objet d'une riche littérature, centrée aussi bien sur leur classification que sur les rôles qu'ils jouent dans la gestion des problèmes de formulation et/ou d'intercompréhension. Voir par exemple les études menées par Vion et Mittner (1986), Clinquart (1995), Bange P. et Kern S. (1996), Arroyo (2003), Spanghero-Gaillard et Arroyo (2008) ou Orchowska (2008).

Qu'il s'agisse de la communication en L1 ou en L2, la reformulation se voit assigner une multitude de buts communicationnels généraux tels :

- lever des équivoques ;
- compléter, clarifier, expliciter, rectifier, modifier la première formulation ;
- se faire mieux comprendre (tout en se comprenant mieux soi-même) ;
- s'assurer que l'on a bien compris les propos de l'autre ;
- faciliter l'accès au sens et aux intentions communicatives ;
- préciser rigoureusement une information ;
- remplir une fonction dialogique de coopération, etc.

Comme nous l'avons déjà établi au premier chapitre (1.2.2.), en ce qui concerne l'analyse des procédés et marques de reformulation identifiables dans les extraits de notre corpus, nous nous inspirons de la typologie élaborée par Gülich et Kotschi (1983, 1987, 1993, 1995), que nous considérons pertinente pour l'analyse des reformulations dans l'interaction, qu'elle se déroule dans un contexte endolingue ou exolingue. Comme cette typologie a déjà fait l'objet d'une présentation détaillée sous 1.2.2., nous ne nous y arrêtons plus maintenant.

Dans ce qui suit, nous allons présenter une typologie des reformulations qui va au-delà des critères linguistiques et discursifs de classification et qui met en évidence les rôles que jouent ces procédés aux différents niveaux de la communication interculturelle. Il s'agit de la grille d'analyse des reformulations élaborée par Orchowska (2008), qui distingue trois types principaux de reformulation à savoir, *les reformulations métacognitives*, *les reformulations à charge affective et les reformulations cognitives*. L'auteur range dans la première catégorie les reformulations paraphrastiques ou non-paraphrastiques qui « visent et soutiennent directement le développement de la compétence de communication et de la compétence d'apprentissage à travers les procédures de correction et/ou de contrôle du discours, y compris les processus d'autocorrection et d'autocontrôle » (Orchowska 2008: 285). La deuxième catégorie comprend les reformulations qui « servent à sauver les faces positives et négatives des partenaires, à exprimer leurs attitudes, leurs

émotions et leurs représentations ainsi que leurs jugements de valeur et leurs relations réciproques ». Enfin, la troisième catégorie comprend les reformulations « qui se fondent sur les objectifs cognitifs se rapportant à l'aptitude à reconnaître des faits, à les expliciter, (re)définir, (re)contextualiser (en éliminant par exemple l'ambiguïté et/ou en changeant tout simplement la perspective dans laquelle on voit le problème)... ».

Pour conclure, nous dirons avec Orchowska (2008: 283), qu'en situation de communication interculturelle, les reformulations revêtent des rôles très importants dans « la construction des savoirs, des objets de discours, du sens et/ou de la signification des mots, des énoncés et/ou des phénomènes extralinguistiques et dans l'explicitation, la mise en valeur et/ou la négociation des représentations, des attitudes et des relations entre les interlocuteurs ».

Les reformulations seront de nouveau amenées en question plus loin, dans les deux sous-chapitres suivants, où nous présentons diverses contributions à l'étude interactionnelle et didactique du travail de formulation.

1.4.3. Contributions à l'étude des activités métalangagières dans l'interaction en contexte exolingue

Au cours des dernières années, les activités métalangagières émergeant dans l'interaction en contexte exolingue ont été analysées par de nombreux chercheurs, qui se sont penchés sur une grande diversité d'interactions telles l'interaction en classe de langue, l'interaction en tandem, la communication interalloglotte informelle (favorisée par les échanges d'étudiants), l'interaction entre locuteurs natifs – non natifs en contexte exolingue authentique, etc. Quelques-unes des études représentatives en la matière appartiennent à Dausendschön-Gay, Gülich et Krafft (1993), de Pietro, Matthey et Py (1989), Vasseur (1989, 1993), Müller (1991), Bialystok (1990) et Behrent (2007).

Au premier chapitre d'analyse de notre thèse, qui porte sur les séquences d'intercompréhension, nous présentons de façon plus détaillée un modèle d'analyse des activités métalinguistiques, à savoir le modèle conçu par Dausendschön-Gay, Gülich et Krafft (1989). Dans ce sous-chapitre, nous allons discuter encore quelques aspects généraux concernant le lien entre les activités métalinguistiques et l'acquisition dans les interactions en contexte exolingue.

Commençons par noter que le locuteur expert joue un rôle clé dans le déroulement des activités métalinguistiques, puisque c'est lui qui dirige, oriente, structure l'échange afin que se mette en place le système de transmission des savoirs. Il est vrai aussi que, par son implication dans le processus d'acquisition, l'apprenant joue un rôle tout aussi important : « il peut thématiser ses problèmes, poser des questions sur la langue, bref avoir des activités réflexives... ; il peut en tout cas se poser en partenaire actif de son interlocuteur et prendre des initiatives concernant les méthodes utilisées pour l'appropriation de la nouvelle compétence » (Vasseur 1993: 4).

Retenons également les types d'étayage assurés par l'expert que Marie Vasseur (1993) établit pour l'interaction en contexte exolingue : étayage à effet immédiat (ou local), global, à effet nul et étayages à effet négatif d'obstacle à la performance. On peut ranger dans la première catégorie les séquences réparatrices centrées sur la recherche de formulation, les séquences d'aide à la compréhension, mais également des activités telles la proposition de sujets de discussion ou des problèmes concernant l'organisation du discours par le partenaire expert. Mais l'étayage se manifeste également à un niveau plus global de l'interaction, consistant dans un « accompagnement plus ou moins guidé dans l'accomplissement d'activités à but pragmatique précis (la réclamation, la demande de renseignements, etc.) et dans la construction de diverses séquences discursives (récit, argumentation, description).

Notons enfin, à la suite du même auteur (Vasseur 1993: 6), (*apud* Hudelot 1992), que les « interventions étayantes de l'expert ne se limitent pas aux seules informations linguistiques, nécessaires et suffisantes (proposition lexicale par exemple) permettant à l'apprenant de franchir une nouvelle étape : ce sont « des conduites aux multiples fonctions qui engagent la dyade à la fois

sur les plans cognitif, affectif et relationnel ». Nous avons pu constater les effets des interventions étayantes de l'expert en travaillant sur chaque corpus de notre étude.

1.5. Approches didactiques du TdF

Dans ce sous-chapitre, nous regroupons les études qui portent sur le travail de formulation en tant qu'objet possible du processus d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. La question a préoccupé de nombreux chercheurs comme il ressort de la sélection suivante de travaux: Faerch et Kasper (1983), Bou-Franch (1994), Kock (2007), Ralph (2008), Khan et Victori (2011). Citons pour l'espace francophone : Frommer et Ishikawa (1980), Vasseur (1989, 1993), Berthoud et Py (1993), Debrock et al. (1999), Guillot (1999), Suso-Lopez (2001), Bozier (2003), Brouté (2008, 2009), Corsain et al.

Rappelons la contribution de V. André et A. Tyne (2012), qui plaident pour l'importance de la formation chez les apprenants de la capacité à co-produire leurs textes conversationnels, à demander l'aide de leurs partenaires d'interaction, à négocier leurs formulations en interaction. Malheureusement, comme le constatent les deux auteurs, même si les pratiques pédagogiques en vigueur actuellement visent à développer les aspects communicationnels, les modèles classiques d'apprentissage scolaire (ex. en situation de classe avec le professeur), focalisés sur les performances linguistiques individuelles, ne semblent pas trop encourager ces aspects interactionnels. Or, comme l'accentuent les deux auteurs,

« ...cette capacité à construire sur la compétence des autres - chose documentée par ailleurs de façon tout à fait remarquable par Goodwin (2004) qui montre comment un locuteur aphasique à peine capable de produire un mot s'appuie sur les autres locuteurs qui « jouent » à sa place – est importante car elle permet une construction ouverte du sens et privilégie une prise en compte de l'apprenant comme être communiquant à part entière ». (André et Tyne 2012 : 21) et « Sur le plan psycholinguistique, nous pouvons supposer que l'apprenant qui arrive à jouer sur la construction ouverte est aussi sans doute plus à l'aise au niveau de la maîtrise du système L2, ce qui lui permet de ne pas consacrer tout l'effort à la récupération des formes ». (André et Tyne 2012 : 20)

Pour Anne-Claude Berthoud et Bernard Py (1993), l'une des sous-compétences interactionnelles que les apprenants d'une L2, en l'occurrence le français, doivent acquérir au fur et à mesure de l'apprentissage est « la compétence procédurale ou stratégique », qui « donne au locuteur accès à l'interaction en dépit de ses connaissances imparfaites et le dotent d'une certaine flexibilité pour négocier au sein d'un groupe » (Berthoud et Py, 1993: 80). Cette compétence renvoie en fait à deux types de stratégies à savoir, « des stratégies interactives de communication et d'interprétation du sens » (ou stratégies d'hétéro-facilitation) et « des stratégies psycholinguistiques de production » (ou « stratégies d'autofacilitation »). Dans la première catégorie sont mentionnées des stratégies telles l'approximation sémantique, la mention et les sollicitations (ou demandes métalinguistiques). Dans la deuxième catégorie figurent des stratégies telles « l'évitement, les variables temporelles (ralentissement de débit, ralentissement de la vitesse d'articulation, les pauses, les hésitations vocalisées (*heu, hm, euh*), le rallongement de syllabes, la répétition de certains phonèmes, morphèmes ou mots afin de se donner du temps pour choisir le prochain élément lexical..., les autocorrections, les reformulations et les reprises » (Berthoud et Py, 1993: 82).

Selon J.-G. Frommer et W. Ishikawa (1980 : 501), il est extrêmement important que les apprenants d'une langue étrangère connaissent les *pause phenomena* (telle le *euh, ben, bon, enfin*, etc.) dans la langue cible et cela dès les premiers stades d'apprentissage de la LE. Les auteurs ont forgé des exercices portant sur les phénomènes du travail de formulation en français dans le cadre d'un cours d'un semestre intitulé *Oral Survival*, avec des étudiants de Harvard University, intéressés à améliorer leurs habiletés de communication orale en français. Leur méthode d'enseignement des « pause phenomena » a suivi trois étapes. Pendant la première étape, celle de

« awareness », les étudiants ont été exposés à des échantillons de français oral spontané afin de repérer les pauses et les « hesitation expressions ». Ils ont commencé par rendre les étudiants conscients de la fréquence et de l'importance des pauses et « hesitation expressions » dans le discours. Dans un deuxième temps, pendant l'étape « instruction », les étudiants ont été confrontés à des tâches de production orale monologique (correction de la prononciation du *euh*, exercices de prosodie, etc.) et dialogales (reproduction de dialogues brefs contenant des « hesitation expressions » telles « euh...oui...enfin ... pas mal », « Eh bien, voyons ... qu'est-ce que j'ai fait ? », « alors ... euh ... dimanche je suis allé... », « ... Et puis ... bon ... ben ... euh c'est tout, quoi » ; production de dialogues à partir d'un sujet donné par l'instructeur avec indication du temps de parole). La dernière étape est celle de la « vérification » ou de l'évaluation. Pendant l'exécution de certaines tâches de production dialogales, les étudiants sont amenés à repertorier les « non-target language hesitation expressions » dans le discours de l'autre et à les discuter à la fin. A la fin du cours, les auteurs (Frommer et Ishikawa 1980: 505-506) constatent une amélioration considérable dans les « speech habits » des étudiants. Les étudiants semblent plus relâchés lorsqu'ils s'expriment en LE, ce qui peut être dû, entre autres, au fait qu'ils ont appris à maîtriser les situations où ils cherchent leurs mots.

En revisitant le concept de « fluency » et en adoptant une optique d'alignement de la fluence sur une perspective communicative ou actionnelle, avec des données de corpus à l'appui, Marie-Noëlle Guillot (1999) plaide pour une prise en compte variable de la fluence, qui intègre tous les « ingrédients » de la continuité et de la viabilité des échanges. Parmi ces ingrédients figurent aussi les phénomènes dits d'hésitation (le *euh* d'hésitation, les marqueurs du type *et ben*, *bon*, *hein*, *alors*, les répétitions, les allongements, les reformulations et les faux-départs), qui, dans certains contextes d'échange (endolingues ou exolingues), peuvent être utilisés afin de construire des interventions « viables et efficaces ». D'autres stratégies de communication qui ont pour fonction de soutenir la viabilité et la continuité de l'échange consistent dans l'emploi de marqueurs discursifs ou de mots/expressions de remplissage tels *tu sais*, *vous savez*, *tu vois*, *vous voyez*, *je veux dire*, *je pense*, *c'est-à-dire* etc., et de formules toutes faites (ou collocations (pre-packaged formulae), l'utilisation de moyens non-verbaux (mimique-gestuelle, proxémique), etc.

L'auteur pose plusieurs principes qui devraient être à la base de toute démarche pédagogique concernant les phénomènes d'hésitation :

- écouter des échantillons authentiques de parole dans la langue cible: des extraits d'émissions de radio, de télévision mais aussi des conversations non-formelles enregistrées en diverses situations naturelles, etc.
- écouter des enregistrements oraux et en compléter les transcriptions avec les traits spécifiques de l'oralité (*euh*, expressions de remplissage, marqueurs de discours du type *ben*, etc.) et les traits prosodiques manquants (pauses, allongements, etc.);
- observer les stratégies de compensation, dont les hésitations, qu'utilisent les locuteurs natifs dans des conversations authentiques;
- pratiquer le passage de l'écrit à l'oral: reproduction à l'oral de textes écrits (anecdotes, articles de journaux, etc.);
- provoquer les apprenants à s'autocorriger lors d'une faute, à produire des (re)formulations alternatives lorsqu'ils s'expriment de façon imprécise ou lacunaire, etc.;
- provoquer les apprenants à utiliser des outils phatiques, des mots et des expressions de remplissage pour se donner du temps de programmation des énoncés tout en leur proposant de parler sur un sujet pendant un laps de temps fixe;
- en tant qu'enseignant, mettre en œuvre des stratégies d'étayage: encourager l'élève à continuer en dépit d'un blocage, lui fournir des items lexicaux en cas de panne d'expression, etc.

Comme le remarque l'auteur, la connaissance (exclusive) des stratégies de communication orale susmentionnées ne garantit pas à un apprenant qu'il soit performant à l'oral. La fluence tient bien sûr à beaucoup d'autres facteurs tels la créativité (méta-) linguistique, la richesse du vocabulaire, la capacité à négocier le sens, une bonne prononciation, etc. De plus, la question de

sensibiliser les apprenants à ces questions concerne principalement ceux d'un niveau intermédiaire-avancé. A ce niveau il devient important d'apprendre aux élèves à devenir conscients de ce qui est impliqué dans une interaction. Prêter attention même aux stratégies d'aide à la formulation peut leur servir dans l'interaction, aussi bien en contexte d'apprentissage (en classe) qu'en contexte authentique de communication exolingue. De plus, une méta-conscience de ce qui est impliqué dans la communication et l'apprentissage peut aider les apprenants à étendre et à défier la maîtrise du langage.

Nous terminons par deux citations de l'auteur qui mettent en évidence les aspects problématiques de l'intégration des phénomènes d'hésitation dans l'enseignement de la fluence.

“The first question that arises, then, is how to treat the overlap between what native speakers and FL learners do to cope, and the impact it has on the shape of the speech they each produce. The second question...is to what extent should learners actually be encouraged to emulate native speakers' tactics-where does viability end and inefficiency begin, when do such features become counterproductive conversational irritants?”

“What is important, however, is that they should be alerted to what they are, to the range native speakers use and where, and to the way they work in different kinds of exchange, including their own, so as to be in a position to assess overlaps and differences between their and native speaker practice, and integrate them more discriminately into their own.”¹¹

1.6. Conclusions

Dans ce chapitre nous avons présenté les directions principales d'étude du travail de formulation dans l'interaction à travers une sélection de travaux, sans aucune prétention à l'exhaustivité.

Premièrement, nous nous sommes arrêtée sur les études de type psycholinguistique, qui s'intéressent à des marques de *dysfluence* telles le *euh* d'hésitation, la pause silencieuse, les répétitions et les faux départs en tant que traces de certaines contraintes psycholinguistiques qui jouent sur la production. Pour certains acquisitionnistes (Dechert et Rapauch 1980, Hilton 2008 etc.), ces phénomènes comptent en tant que révélateurs de la manière dont l'apprenant mobilise le matériau linguistique (le système L2) en termes d'automaticité et de traitement dans ses productions orales en L2. Les différents travaux sur la fluence (Towell 1987, Hilton 2008 etc.) donnent des résultats intéressants concernant les taux d'hésitation et les taux d'articulation dans les productions orales d'apprenants de différents niveaux de maîtrise de L2 et s'intéressent à la manière dont ceux-ci développent une certaine spontanéité ou rapidité d'exécution dans leurs productions orales.

Certes, la prise en compte des paramètres psycholinguistiques est indispensable dans une analyse du travail de formulation dans les productions orales en français L2. L'implication de ces facteurs est patente dans l'analyse de certains extraits de nos corpus, où l'on discute les caractéristiques idiosyncrasiques de l'emploi (fâcheux) de certaines marques du TdF, les facteurs émotionnels ou cognitifs contribuant à l'apparition de ces marques. En échange, nous prenons une certaine distance vis-à-vis des approches psycholinguistiques de la fluence qui décident du degré de

¹¹ Une première question concerne la façon dont les locuteurs natifs et non-natifs gèrent la communication : les endroits où ces procédés de gestion du discours se recoupent, l'impact que ces procédés ont sur la forme du discours que produisent les locuteurs. Une deuxième question est de savoir jusqu'à quel point les apprenants devraient être encouragés à imiter les tactiques du natif – où s'arrête la viabilité et où commence l'inefficacité, à quel moment ces traits commencent à être des traits conversationnels irritants et contreproductifs ?

De toute façon il est important que les apprenants connaissent quels sont ces procédés, qu'ils connaissent la variété de procédés dont les natifs se servent, les endroits où ceux-ci sont employés et la manière dont ils fonctionnent dans différents types d'échange, y compris le leur, pour être en mesure d'évaluer les lieux de recoupement et les différences entre leurs pratiques et celles des locuteurs natifs, pour pouvoir les intégrer de façon plus réfléchie dans leur propre discours. (Traduction personnelle de l'anglais)

fluence des productions orales en fonction du comptage automatique et non dissocié des marques du TdF, considérées toutes comme des marques de *dysfluence*. Comme nous l'avons déjà affirmé et comme il ressort des autres types d'approche présentés, dans la plupart des cas, ces marques participent d'un travail de formulation normal à l'oral (aussi bien en L1 qu'en L2), jouant le rôle d'*auxiliaires* du processus de formulation, aussi bien au niveau de la production orale individuelle qu'au niveau de la production orale en interaction.

Deuxièmement, avec les études menées par Florea (1988 a et b), Blanche-Benveniste (1990, 2000) et Candea (2000) nous nous sommes penchée sur l'approche linguistique des marques dites d'hésitation (pause silencieuse, *euh* d'hésitation, répétitions, autocorrections et faux-départ). Nous avons fait une présentation assez détaillée de l'étude de Candea (2000), dont nous avons retenu des résultats obtenus pour le français L1 concernant des aspects tels : la fréquence de chaque marque du TdF, les combinaisons possibles entre les marques du TdF, la place de chaque marque par rapport aux constituants des énoncés, les caractéristiques intonatives de chaque marque d'hésitation. Nous nous sommes inspirée de l'étude de Candea (2000) dans l'analyse de type quantitatif de notre corpus mais, à la différence de son étude, notre démarche d'analyse est à la fois éminemment qualitative et ancrée dans une perspective interactionnelle. Nous avons également mentionné l'étude de Hilton (2008) pour ses résultats intéressants concernant le lien entre les différents types d'erreurs et les marques d'hésitation dans les productions orales en français L2.

Troisièmement, nous avons présenté des travaux qui traitent des marques et des procédés du TdF dans la perspective de l'analyse textuelle du discours. En nous inspirant des travaux de Bakhtine (1984), Adam (1997) et Florea (2010) nous nous proposons de réfléchir aux rapports entre la compétence discursive-générique (liée à la production de différentes séquences discursives) et la compétence linguistique, à travers l'analyse des marques et des procédés du TdF. Nous avons également présenté le modèle d'analyse de discours conçu par Pop (2000). Sa grille d'analyse des discours (écrits ou oraux) en *espaces discursifs* offre des pistes intéressantes d'analyse de plusieurs phénomènes du travail de formulation.

Ensuite, nous avons consacré un espace très important à la présentation d'une série de travaux qui ont abordé les marques du travail de formulation dans une perspective interactionnelle. La production de la parole est considérée maintenant comme « une grille syntaxique, ouverte à tous les participants », que ceux-ci dessinent et complètent grâce à un travail conjoint (André et Tyne, 2012: 9). Avec Guillot, nous croyons que les marques d'hésitation peuvent être des déclencheurs du travail collaboratif de formulation des interlocuteurs, et qu'elles ne relèvent pas de la *dysfluence* mais de la « fluence interactionnelle » (Guillot 1999). À la suite de Gülich (1986), Jeanneret (1999) et André & Tyne (2012), nous plaçons pour l'importance de la prise en compte des phénomènes d'*achèvement interactif*, de *coénonciation* ou d'*énonciation conjointe* dans l'interaction en contexte exolingue. Nous attachons donc une importance particulière à l'observation des phénomènes participant du travail collaboratif de formulation dans l'analyse des extraits de corpus (voir aussi chapitre suivant, II.2.).

Enfin, avec la présentation des travaux qui mènent une réflexion sur la place des phénomènes du travail de formulation dans le processus d'apprentissage/enseignement d'une L2 (en l'occurrence le FLE), nous avons touché à l'un des questionnements centraux de notre recherche. D'un côté, les phénomènes qui constituent l'objet de notre étude représentent des *traces* plus ou moins *inconscientes* du travail de formulation. De l'autre côté, les mêmes phénomènes sont présentés par certaines approches didactiques comme des *stratégies* à acquérir par les apprenants ou comme une série de *tactiques* auxquelles les apprenants, une fois qu'ils les ont intériorisées, peuvent y recourir de façon consciente lorsqu'ils se confrontent à des difficultés de formulation. Notre réflexion didactique sur les marques et les procédés du travail de formulation partira donc du statut *paradoxal* voire ambigu de ces phénomènes dans la littérature de spécialité.

Pour conclure, nous dirons que les phénomènes du travail de formulation obligent à concevoir une intégration de plusieurs dimensions pertinentes : cognitive, syntaxique (micro et macro), thématique, pragmatique, interactionnelle. Notre étude sera donc fondée sur toutes les

recherches susmentionnées mais il nous revient maintenant la tâche d'en extraire les propositions constituant le cadre théorique de notre recherche.

2. Cadre théorique et méthodologique spécifique de notre recherche

D'une part, notre recherche sur le travail de formulation dans l'interaction en contexte exolingue est fondée sur l'approche des procédés et marques du travail de formulation de Gülich et Kotschi (1995), puisque celle-ci émane d'une conception du discours comme processus énonciatif dynamique orienté vers son contexte de communication, laissant des traces de ses ajustements permanents au fur et à mesure de sa construction. Et d'autre part, dans l'analyse du corpus oral nous nous servons du modèle d'analyse syntaxique de Danon-Boileau et Morel (1998).

Comme nous avons déjà présenté la typologie des marques et procédés du travail de formulation élaborée par Gülich et Kotschi (1995) au premier chapitre (I.1.), nous ne nous y arrêtons plus mais nous en soulignons la pertinence pour notre recherche. Nous résumons également d'autres contributions de ces auteurs qui portent sur des aspects pertinents pour notre analyse tels la co-construction des topics en interaction ou les spécificités de l'interaction exolingue.

Tout d'abord, comme nous l'avons déjà affirmé, l'examen des phénomènes du travail de formulation réclame un modèle d'analyse qui intègre à la fois les dimensions individuelle et interactionnelle de la production langagière. Or, à notre connaissance, le modèle Gülich et Kotschi (1995) offre *l'inventaire le plus complet des formes que revêt le travail de formulation*, aussi bien au niveau de la production du locuteur qu'au niveau de la production du locuteur en interaction avec un/plusieurs interlocuteur(s). Le cadre épistémologique dans lequel les auteurs se situent est une linguistique textuelle orientée vers l'étude de l'interaction sociale.

Le principe de collaboration ou coopération entre les partenaires de l'interaction révèle toute sa pertinence dans l'analyse d'autres aspects de l'interaction en contexte exolingue, étroitement liés au travail de formulation. Il s'agit notamment de la *construction du topic* et de la *production en interaction de textes oraux* appartenant à des modes discursifs différents tels la narration, l'argumentation ou la description. Gülich et Mondada (2001) montrent ainsi comment les participants contribuent ensemble à la construction des topics conversationnels. En effet, « le topic relève d'un travail collectif, où les interlocuteurs co-produisent son développement ou y interviennent par leurs continueurs, évaluateurs, marques d'attention et d'intérêt » (p 235). De même, les narrations, les descriptions ou les argumentations doivent être considérées comme des accomplissements interactifs.

Pour ne prendre que l'exemple des productions narratives, à la différence des approches en narratologie, qui portent sur la structuration interne du texte narratif, l'approche conversationnelle envisage la production du récit en tenant compte des traits fondamentaux du discours conversationnel, à savoir : *la séquentialité, l'interactivité, la co-production et les caractéristiques méthodologiques*. Le premier aspect se réfère au déroulement séquentiel de l'échange, c'est-à-dire que « le récit n'est pas simplement « placé » dans un contexte conversationnel mais il « émerge » de la conversation » (Gülich et Mondada, 2001: 230). L'interactivité fait référence aux interventions de l'interlocuteur, qui peut déclencher, intervenir pendant le déroulement du récit ou dans l'étape finale d'évaluation. Comme le montre Vasseur (1993: 9) le guidage à effet global du natif ou du locuteur expert dans l'interaction exolingue peut : « consister à lancer le récit implicitement (Qu'est-ce qui s'est passé ?) ou explicitement (Tu peux me raconter ? Je voudrais que tu me racontes, etc.), à le structurer par des questions catégorielles (avec qui ? où ? quand ? comment ? Et alors ? et qu'est-ce que tu en penses ?) ». Ensuite, les phénomènes de co-production sont particulièrement évidents dans des situations de contact entre natifs et non-natifs, où la responsabilité du contenu reste du côté du locuteur non-natif mais la responsabilité de la formulation est partagée avec les locuteurs natifs (comme nous venons de le voir au chapitre précédent). Enfin, les aspects méthodologiques concernent ici la narration en soi comme méthode, une parmi d'autres, de reconstruire un événement passé.

Enfin, nous voulons nous attarder brièvement sur la notion de *traces* du travail de formulation. Dans le modèle de Gülich et Kotschi (1995), cette notion est employée pour renvoyer aux indices du travail de formulation, répartis sur les trois plans de la formulation distingués. L'analyse des types de traces rend ainsi possible l'identification de procédés de formulation typiques de l'oral. Les *traces* nous révèlent à la fois les difficultés auxquelles les locuteurs se confrontent dans leur travail d'élaboration des énoncés mais aussi les 'méthodes' qu'ils emploient pour dépasser ces difficultés.

Nous avons choisi d'analyser les *traces du travail de formulation* dans des *paragraphes intonatifs*, qui sont des unités de découpage de l'oral avec lesquelles opèrent M.-A. Morel et L. Danon-Boileau (1998). Les deux auteurs proposent ainsi un modèle qui permet de segmenter les productions orales en *paragraphes intonatifs* en utilisant comme critère de définition les variations conjointes des quatre paramètres de la prosodie : la F0 (ou la mélodie), l'intensité, la durée et la pause. La limite finale d'un paragraphe est ainsi identifiée grâce à la chute conjointe et rapide de la fréquence fondamentale, de l'intensité et bien sûr grâce à la pause.

Les constituants intonatifs et discursifs d'un paragraphe oral minimal sont le *préambule* et le *rhème*, qui peuvent être identifiés et décrits à partir de critères intonatifs et discursifs.

La règle d'or du préambule en français est représentée par sa *décondensation*, c'est-à-dire que ses différents constituants (ligateurs, indices de modalité, cadre et support lexical disjoint) sont juxtaposés. L'exemple suivant illustre ce principe: *Non moi je crois que le principal c'est la télé* (Morel & Danon-Boileau 1998 : 40).

Préambule

ligateur : *non*

point de vue : *moi*

modus dissocié : *je crois que*

support lexical disjoint : *le principal*

Rhème : *c'est la télé*

Selon les deux auteurs, les préambules où figurent tous les cinq types de constituants se rencontrent rarement. Ils comprennent le plus souvent trois ou quatre constituants successifs. Chacun des constituants du préambule, sauf les ligateurs discursifs, ont une intonation montante.

Les premiers éléments du préambule sont les *ligateurs*. Etant d'une grande variété, ils remplissent diverses fonctions dans le discours. Il y a ainsi :

- des ligateurs qui gèrent la coénonciation, comme dans l'exemple cité : *tu vois, tu sais* ;
- des ligateurs qui ont un rôle structurant au niveau du discours comme *sinon, par conséquent* ;
- des ligateurs de l'articulation à la pensée de l'autre : *oui, non, ouais* ;
- d'autres qui servent à la modulation de la qualification du référent comme *enfin, disons* ;

Le(s) ligateur(s) est/sont suivi(s) d'un ou de plusieurs éléments modaux, qui se rangent sous deux catégories :

(1) *Le point de vue*, identifie l'énonciateur du rhème, qui n'est pas toujours identique au locuteur qui le prononce, ainsi que la valeur du support modal du rhème qui va suivre. On trouve dans ce groupe des expressions telles que *à mon avis, pour moi, selon X, X a dit que* etc.

(2) *Le modus dissocié*, regroupe, d'une part, des adverbes et expressions à valeur épistémique, qui définissent le degré de certitude que le locuteur prête à l'information dans le rhème qui va suivre (*effectivement, peut-être, bien sûr, c'est vrai que, je crois que, j'ai l'impression que*) et d'autre part, des expressions à valeur appréciative, qui ont pour fonction de préciser le jugement subjectif que le locuteur porte sur l'information dans le rhème (*heureusement, je trouve fantastique que, etc.*). Selon les deux auteurs, le français oral se caractérise par l'abondance des marques de modalité et le changement fréquent de point de vue.

Le thème, la dernière unité du préambule est divisée en deux sous-unités :

(1) Le *cadre*, qui à son tour peut être divisé en plusieurs sous-constituants, sert à délimiter le domaine référentiel du rhème qui suit. On trouve parmi les constituants du cadre des subordonnées introduites par les conjonctions *quand* ou *si*, des compléments circonstanciels à valeur temporelle ou spatiale, ainsi que des éléments nominaux introduits soit par une préposition telle que *quant à* ou *pour*, soit par un autre nom telle que *question*, *côté*, *point de vue* ou *niveau* (Exemples : *si on recense le nombre de cafards en France, la plupart du temps, dans notre courrier, pour la pêche, point de vue sélection* etc.).

(2) En dernier lieu, après le cadre et immédiatement avant le rhème, se trouve le *support lexical disjoint*, qui introduit et sert de support référentiel à un des arguments du verbe conjugué dans le rhème (normalement au sujet ou, plus rarement, au pronom complément d'objet) qui suit. Il doit obligatoirement coréférencer à cet argument. Le support lexical disjoint peut se réaliser de deux manières différentes :

a) soit il est constitué par un syntagme nominal ou par un pronom tonique et il est alors repris par un pronom personnel (ou parfois par un pronom démonstratif) dans le rhème qui suit (*la même elle était mythomane, lui il était petit, le principal c'est la télé*);

b) soit il s'agit d'une construction présentative du type *il y a X/j'ai X/c'est X*, dont le référent introduit coréférence avec le pronom relatif *qui* à l'initiale du rhème introduit (ex. *il y a des gens qui investissent tout leur salaire là-dedans, j'ai deux copines qui ont fait des trucs bizarres*, etc.);

Selon les auteurs, la longueur ou la *décondensation* de beaucoup de préambules au début d'une intervention en français se justifie pleinement : « En effet, pour un énonciateur français, l'essentiel n'est pas tant d'insister sur ce qu'il dit de nouveau que de bien montrer le point d'où il part et la valeur qu'il accorde à ce point » (Morel & Danon-Boileau, 1998 : 37). Ainsi, les constituants successifs du préambule permettent de circonscrire progressivement d'abord l'attitude modale du locuteur et ensuite le cadre référentiel, indispensable pour l'interprétation du rhème qui suit. De plus, cette mise en place successive des constituants facilite toujours le travail d'écoute pour l'autre.

Quant au *rhème*, celui-ci correspond à la partie de l'énoncé que l'énonciateur présente comme étant nouvelle ou contraire aux attentes et aux connaissances du coénonciateur. La structure typique d'un rhème comporte un pronom (clitique sujet) et un verbe conjugué accompagné d'une séquence complément de nature variée. Du point de vue intonatif le rhème est caractérisé par le schéma intonatif suivant : bas - haut - bas. Le rhème représente le principal porteur d'information de l'énoncé et « exprime toujours un positionnement singularisé par rapport au jugement que l'on prête à autrui » (p 22). Le rhème est souvent introduit par la formule *c'est*.

Le *postrhème*, qui est facultatif, correspond à un segment bref, plat et bas, prononcé après le rhème et soustrait de ce fait à la contestation (p 30). Le préambule et le rhème sont réitérables en ce sens qu'il existe des paragraphes oraux qui en comportent plusieurs, en succession, alors que la structure à trois constituants *préambule, rhème, postrhème* est non réitérable, en ce sens que la présence d'un postrhème clôt obligatoirement l'énoncé.

Il existe des études qui se sont attachées à comparer les réalisations du paragraphe oral en français L1 et L2. Nous citons dans ce sens les études entreprises par Conway (2005) et Hancock (2007) qui ont mené des recherches sur des corpus de français parlé par des apprenants suédophones ayant un niveau avancé de français. Tout comme Ambroso *et al.* (2006) les deux auteurs soulignent l'importance de prendre en compte les spécificités de l'oral lorsqu'il s'agit de caractériser les productions des apprenants du point de vue de l'organisation discursive. Ils examinent des aspects tels: l'ordre dans lequel apparaissent les constituants du préambule dans les productions orales des Suédois francophones, les réalisations lexico-grammaticales de ces constituants, la gestion de la structure préambule-rhème et mettent en évidence des ressemblances et des différences entre les paragraphes oraux produits par les francophones natifs et par les francophones non-natifs. Une des différences concerne justement la réalisation du préambule dans

les deux types de productions : ceux-ci seraient nettement plus développés chez les francophones natifs que chez les autres locuteurs.

Nous avons choisi ce modèle d'analyse pour deux raisons principales. *Primo*, parce que le modèle Morel et Danon-Boileau nous a permis d'observer dans quelle mesure les étudiants de notre corpus maîtrisent les structures de l'oral en français L2. *Secundo*, l'analyse des productions des étudiants en paragraphes intonatifs, dont nous avons rangé les constituants l'un sous l'autre, nous a aidée à repérer plus facilement les éléments constitutifs des différents types de production (narration, argumentation ou description). *Tertio*, ce modèle nous a facilité l'analyse linguistique distributionnelle des marques du travail de formulation dans le paragraphe oral.

Les limites de ce type d'analyse concernent au moins deux aspects. Il nous a été difficile parfois de diviser les paragraphes oraux ou les préambules à cause de la non-coïncidence entre critères intonatifs et critères discursifs ou sémantiques. Nous avons rencontré la même difficulté lors de la représentation des achèvements interactifs, où nous avons choisi de grouper l'intervention du locuteur et la complétion de l'interlocuteur dans un seul paragraphe intonatif même si parfois nous aurions dû en faire deux si nous avions tenu compte des indices intonatifs.

Nous terminons par présenter la démarche méthodologique que nous avons suivie dans notre recherche. Nous tenons à spécifier dès le début que notre recherche est éminemment qualitative. Autrement dit, nous nous sommes donné pour tâche d'identifier les traces du TdF et d'en cerner le rôle dans la structuration du paragraphe oral sans pourtant faire une recherche quantitative subséquente.

Dans un premier temps, nous avons procédé à la sélection des séquences conversationnelles de notre corpus en fonction des types de séquences qui nous ont semblé les plus appropriées à l'étude du TdF à savoir, les séquences d'intercompréhension, les séquences à dominante narrative, argumentative, explicative et descriptive. D'ailleurs, comme il ressort de la table des matières, c'est bien cette classification des séquences qui a dicté la division de en quatre chapitres d'analyse.

Consacré à l'analyse des séquences d'intercompréhension, le premier chapitre occupe un espace significatif dans notre recherche, comptant plus de soixante extraits de corpus analysés. Le propos a été d'examiner la façon dont les étudiants gèrent les difficultés lexicales auxquelles ils se confrontent. En nous inspirant de la typologie des séquences d'intercompréhension de Dausendschön-Gay, Gülich et Krafft (1989) nous analysons la façon dont les locuteurs négocient ensemble les solutions aux obstacles lexicaux survenus. En nous appuyant sur la typologie des méthodes que les locuteurs emploient pour surmonter les difficultés lexicales de Lüdi (1987), nous tâchons d'identifier les méthodes le plus fréquemment employées par les locuteurs de nos corpus. Mais une préoccupation constante traversera en filigrane l'analyse de ce type de séquences: il s'agit d'observer les marques d'hésitation, à la fois comme signaux de la difficulté du locuteur et comme marqueurs de sollicitation d'aide et déclencheurs d'un processus de négociation métalinguistique entre les partenaires d'interaction.

Pour les trois chapitres suivants la démarche méthodologique est différente et suit les étapes suivantes : (1) Observer la façon dont le locuteur construit son récit/son argumentation/sa description en collaboration avec son interlocuteur ou tout seul; (2) Découper les interventions de la séquence interactionnelle en paragraphes intonatifs; (3) Identifier les constituants de chaque paragraphe intonatif et les représenter selon le modèle de Morel & Danon-Boileau (1998); (4) Repérer les marques du travail de formulation dans les interventions des locuteurs; (5) Identifier les parties constitutives du récit, de l'argumentation, de la description, de l'explication et observer dans quelle partie apparaissent les marques du TdF.

III. Analyse des sequences interactionnelles assurant l'intercomprehension (s.i.)

Dans ce chapitre nous analysons les situations de « détresse lexicale » (Lüdi, 1994) dans lesquelles les locuteurs de notre corpus se retrouvent à certains moments de l'interaction, suite à un obstacle lexical qu'ils rencontrent lors de l'encodage de leurs énoncés ou lors du décodage des énoncés de leurs interlocuteurs.

Pour sortir de ces situations de « détresse lexicale », les locuteurs peuvent recourir à différentes méthodes, qu'il est nécessaire de considérer aussi bien dans une perspective monologique que dans une perspective dialogale (interactionnelle).

En nous inspirant des travaux de Lüdi (1987), nous allons présenter, dans un premier temps, une série de méthodes dont les locuteurs-apprenants peuvent se servir pour combler les lacunes lexicales en situation de contact, méthodes que nous tâchons d'identifier par la suite dans les extraits de nos corpus. Mais comme soutient Lüdi (1987 : 474), ces méthodes représentent « plutôt un premier temps dans une stratégie interactive ». C'est pourquoi, dans un deuxième temps, en faisant appel à l'inventaire des séquences interactionnelles de TL de Dausendschön-Gay, Gülich et Krafft (1989) (voir chapitre I.1.3.2.), nous nous proposons d'analyser les méthodes de travail lexical employées au niveau de l'interaction.

1. Méthodes de travail lexical (Lüdi 1987) et séquences d'intercompréhension (Dausendschön-Gay, Gülich et Krafft 1989)

Nous allons présenter ci-dessous une dizaine de techniques dont peuvent se servir les locuteurs-apprenants pour parer à une carence dénomminative en contexte exolingue. Tout comme Lüdi (1987) et Behrent (2007), nous préférons parler de *méthodes* (au sens ethnométhodologique du terme), de *procédés* ou de *techniques* au service du travail lexical plutôt que de *stratégies de communication*, puisque cette dernière dénomination « témoigne de la focalisation sur l'activité psychologique intérieure de l'individu et suggère le caractère conscient des méthodes employées » (Behrent 2007 : 83), or les locuteurs ne prennent pas toujours conscience du travail de formulation qu'ils sont en train d'effectuer. Notons aussi que, souvent, les locuteurs combinent plusieurs procédés pour surmonter les problèmes de formulation auxquels ils se heurtent.

La formulation provisoire figure comme le premier procédé qui peut pallier les lacunes linguistiques du locuteur. Faute de posséder le mot juste, le locuteur emploie une formulation approximative, qu'il accompagne de marques dubitatives explicites ou implicites (hésitations, intonation montante, regards) pour signaler justement le caractère provisoire de sa formulation.

La formulation floue est un autre procédé que les locuteurs peuvent employer lorsqu'ils sont confrontés à une lacune lexicale. Il s'agit de l'emploi d'une formulation approximative construite à l'aide d'enclosures¹² telles : *une espèce de x, une sorte de x, presque x*.

La dénomination indéterminée est un procédé de « dénomination médiata » (Lüdi, 1994) qui consiste dans l'emploi de mots génériques ou de mots au contenu vague tels *chose, machin, truc*, etc.

La formulation inachevée est une autre option des locuteurs en cas de panne lexicale. Il s'agit donc de l'auto-interruption d'un énoncé, qui fonctionne très souvent comme une invitation adressée à l'interlocuteur à achever l'énoncé interrompu.

¹² Anglais : *hedges*

Un autre procédé mentionné par l'auteur est *la formulation par néocodage*, qui consiste dans l'emploi d'un calque de la langue d'origine. Voir aussi Lüdi (1994), où la formulation par néocodage se réfère à l'emploi d'un mot qu'on investit d'un sens nouveau.

Lors d'une *formulation cumulative* le locuteur propose plusieurs termes en une sorte de « balayage paradigmatique » afin de faire deviner à l'interlocuteur le mot juste qu'il est en train de rechercher. À la suite de Lüdi (1987), nous appellerons aussi « formulation cumulative » la succession de recours à différents procédés de formulation approximative.

La formulation transcodique est un procédé souvent rencontré en contexte exolingue didactique, où, lorsqu'ils sont confrontés à une panne lexicale, les apprenants ont recours à leur langue d'origine tout en attendant que l'interlocuteur expert en fournisse l'équivalent dans la langue cible.

Une autre méthode à portée des locuteurs qui se trouvent en « détresse lexicale » est représentée par *l'énoncé définitoire*. Ne connaissant pas le mot juste dans la langue cible, le locuteur en fournit une paraphrase explicative ou une définition par *genus proximum* et *differentiae specifica* etc.

Nous terminons l'inventaire des procédés de formulation approximative par la mention des trois procédés suivants : recours au procédé de la *comparaison*, recours aux *explications étymologiques* et emploi de *connaissances encyclopédiques*.

Pour ce qui est des séquences d'intercompréhension, nous rappelons la distinction que Dausendschön-Gay, Gülich et Krafft (1989) font entre les séquences *explicatives*, *analytiques*, *d'achèvement interactif* et d'*ECM* (évaluation et commentaires métadiscursifs) et que nous avons déjà présentée de façon détaillée sous I.1.3.2. Si les séquences explicatives sont consacrées à l'explication d'un mot ou d'une expression, les séquences analytiques sont consacrées au réglage des problèmes d'intercompréhension et les séquences d'ECM au travail métalinguistique. Comme l'analyse des extraits suivants le montre bien, les séquences d'intercompréhension que nous avons identifiées sont souvent *mixtes*.

À la suite de Behrent (2007), nous synthétisons également les tâches conversationnelles que les interlocuteurs d'une conversation exolingue doivent gérer lorsqu'ils organisent des séquences latérales de travail lexical :

Tâches conversationnelles des interlocuteurs pour assurer l'intercompréhension

Locuteurs non-natifs	Locuteurs natifs
<ul style="list-style-type: none"> -indiquer les problèmes de production ou de compréhension -solliciter l'aide; -préparer l'aide; -traiter l'aide. 	<ul style="list-style-type: none"> -indiquer les problèmes de compréhension; -anticiper des problèmes; -fournir l'aide appropriée.
<ul style="list-style-type: none"> - négocier les difficultés; - organiser les séquences latérales; - garder l'équilibre rituel. 	

2. Les S.I. à l'épreuve du corpus

2.1. Types de formulation médiate

Extrait 1

S37 vous vous débrouillez mieux vous pensez vous/

R8 oui euh:: c'est c'est la vie euh:: de la ville de d'une vraie ville\ euh parce que euh:: je suis de Petrosani plus exactement Aninoasa c'est une petite ville/ on peut pas dire que ,, c'est un c'est comme un village {82} un peu {68} développé et:: la vie dans une vraie ville euh:: te change beaucoup

(Corpus *Giurgiu 1*)

La réponse de l'étudiante R illustre très bien le phénomène que Blanche-Benveniste appelle « travail de dénomination », que nous allons représenter, à l'instar de cet auteur, sur deux axes (horizontal ou syntagmatique et vertical ou paradigmatique). Avant de trouver la dénomination adéquate pour la ville d'où elle provient, la locutrice fait plusieurs tentatives qui se soldent par des échecs mais finalement elle y aboutit, en faisant appel au procédé de la *comparaison* : « c'est comme un village un peu développé ».

Aninoasa c'est une petite ville

on peut pas dire que

c'est un

c'est comme un village {82}un peu {68}développé

Extrait 2

S et toi pourquoi t'es pas déprimée\

M [...] et pour moi/ le plus important je sais pas pourquoi/ c' c'était euh::: c'est pas c'est pas une chose tout à fait je sais pas élevée on peut dire/ mais j'aime bien °je sais pas pourquoi° faire le nettoyage avant le le Noel avec ma petite sœur/ mais je sais pas c'est ça qui me plaise/ mais ça me plaise beaucoup\

(Corpus *Giurgiu 1*)

La partie de la réponse de M que nous analysons contient un exemple de travail lexical géré par une seule locutrice. M cherche un mot pour caractériser l'ambiance de chez elle avant les fêtes de Noël et en attendant elle produit un *euh*, répète la structure « c'est pas » (« c'est pas c'est pas une chose »), emploie l'expression « je sais pas »; après ce temps de tâtonnement, la locutrice arrive à trouver le mot « élevée », dont elle commente l'emploi par l'expression métadiscursive: « on peut dire ». Par l'emploi de cette expression elle suggère en quelque sorte que c'est une solution de compromis, faute d'avoir trouvé un terme plus adéquat. La locutrice se limite donc à une *formulation approximative* sans poursuivre sa recherche terminologique.

Extrait 3

A38 oui il avait euh bavardé en quelque sorte avec avec un un grand un un un un une personne riche si je peux dire et il était ivre et il s'est réveillé ils ont ils se sont mis à parler et puis bon [...]

(Corpus *Giurgiu 2*)

Dans cette intervention de l'étudiante A, notons :

- (1) le recours à la *formulation approximative* à l'aide de l'enclosure « en quelque sorte » : « il avait euh bavardé en quelque sorte »;
- (2) le recours aux répétitions multiples qui participent du travail de recherche du mot juste : « avec avec un un grand un un un un une personne riche »;

(3) la locutrice exprime ensuite un léger mécontentement vis-à-vis du résultat de la recherche : « une personne riche », en utilisant la même formule métadiscursive, à savoir « si je peux dire »;

Extrait 4

95

A .. le jour de Noël" . nous allons chez: .. euh: les: grands-parents" mhm

96

A ça veut dire . chez les parents' de ma mère' euh ils^habitent ehm

(Corpus Bielefeld-Noël)

Cet extrait est à mettre en relation avec l'extrait 35 où la locutrice F apprend à son interlocutrice l'adjectif « paternel ». La locutrice connaît donc l'adjectif « paternel » mais non pas l'adjectif « maternel » dont elle a besoin maintenant. Elle recourt à la paraphrase explicative ou, dans les termes de Lüdi (1987), à *l'énoncé définitoire* : « ça veut dire les parents de ma mère ». Remarquons en échange l'emploi inapproprié de la formule métadiscursive « ça veut dire » pour introduire une reformulation de type spécification. La locutrice A aurait dû employer plutôt la formule : « c'est-à-dire ».

Extrait 5

Pe: . nOn & non, le français' à: des allemands, . A l'école

Ca: des français, A des allemands, d'Accord,

179 -----

Pe: pou:r les enfANts, . nO:n/r/ ,euh:m

Ca: & pour les/ à la maternelle' non au lycée:'

180 -----

Pe: . au lycée' ,ou: . AU collège ouI/ch/,

Ca: ou au collège' ouI, ah d'Accord, . okay, .

181 -----

Pe: (toussote)

Ca: ouAIs' c'est biEN,

(Corpus Bielefeld-Uni)

Pe emploie *une formulation provisoire* : « l'école pour les enfants ». Le premier terme que Ca emploie pour remplacer la formulation floue de Pe est celui de « maternelle » mais il n'est pas ratifié par Pe. C'est au collège et au lycée que celle-ci se référerait par la paraphrase « école pour les enfants » et c'est pourquoi elle accepte la deuxième proposition de Ca. La notion provisoire de « école pour les enfants » se trouve donc clarifiée au terme d'une séquence interactionnelle.

Extrait 6

S25 et quel est votre , votre truc préféré ou\<xx>

R5 euh:: de ce que ma mère euh:: le gâteau le gâteau tout le monde euh:: je:: {68} euh:: {223}
comment on dit camin/

Locutrices non identifiables §foyer loger§§

S26 ci cité u ci cité u plutôt\ cité universitaire cité u donc tout le monde de la cité u

R6 dans dans ma cité universitaire tout les tous mes collègues toutes mes copines savent quand je
je reçois les {42} le paquet de ma mère et les gâteaux sont magni^{fiques}

Locutrices non identifiables: oui

(Corpus Giurgiu 1)

Initié par la locutrice native S, cet échange fait partie d'une séquence initiée par S, qui porte sur la réception par les étudiantes de paquets envoyés par leurs parents et fait intervenir, à part la locutrice native S, l'étudiante R et des locutrices non identifiables.

Dans sa première intervention réactive à la question de S, R5 se heurte à un problème lexical dû à la méconnaissance de l'équivalent français du mot roumain « cămin ». Les *eah* d'hésitation, les allongements (« tout le monde euh:: je:: {0.68} euh:: {223} »), les faux-départs (« tout le monde », « je:: {0.68} euh:: {223} comment on dit cămin/ »), les pauses silencieuses longues de plus de 200 cs peuvent s'expliquer dans ce cas par l'existence d'un obstacle lexical pour lequel la locutrice va finalement demander explicitement l'aide de ses interlocutrices : « tout le monde euh:: je:: {0.68} euh:: {223} comment on dit camin/ ». Plus précisément, par la question métadiscursive « comment ont dit » accompagnée de la formulation transcodique « cămin », l'étudiante R initie une séquence d'ECM en adressant la demande d'aide uniquement à ses camarades. On ne peut pas savoir si elle a eu recours à cette méthode comme dernier recours ou bien si, pour des raisons de face, elle a désiré résoudre le problème en collaboration avec ses collègues avant de recourir à l'aide de la lectrice française. Ainsi, il y a deux étudiantes qui viennent en aide à R simultanément : l'une propose le lexème « foyer » tandis que l'autre lui propose « [logé] ». Mais ces variantes seront tout de suite invalidées par S, la locutrice native, qui avance une variante différente : « ci cité u cité universitaire ». C'est toujours S qui initie la reformulation de l'énoncé que R5 avait abandonné à cause du problème lexical rencontré. Enfin R reformule le tour qu'elle avait laissé inachevé en intégrant le nouveau mot fourni par S.

Extrait 7

Pe: ouI:'
 Ca: changé' maintenant' le système a changé, ouais' . est-ce quE: vous
 12 -----
 Pe: .
 Ca: avez l'impression d'étudier plus librement' ou c'est pareil qu'avant
 13 -----
 Pe: . Mmh:, (4s) ça: dépend' maintenant' ,reuh: . de (pr.
 Ca: est-ce qu'y a plUS:
 14 -----
 Pe: fr.) ,land + des régiONs/r/ de
 Ca: . . . de land' . des régions' dEs régions,
 15 -----
 Pe: la lande, (? (pr. a.) land), + mhm'
 Ca: . . de la: ouAIs, d'accOrd, . mHm, .
 16 -----
 Pe: . . .
 Ca: a(l)ors . en allemand' on dira des région:s' ben de l'alleMAgn(e)
 17 -----
 Pe: ah NON, . . euh:m . . j'ai lu' . ,euh: . . dans reuh . le journal' on
 18 -----
 Pe: a: . . oui' (ea) . . on a écrit' le (pr. a.) LAN:d' + .
 Ca: & ouAIs' mhm'
 19 -----
 Pe: ,saxe ou: . le LAN:d' hMh,
 Ca: 'Ah la région:' d'accord & la région de la saxe'
 20 -----
 Pe: et c'est pourquoi' . j'ai utilisé'
 Ca: ou' cOmme ça, c'est ça' 'Ah d'accord,
 21 -----
 Pe: mhm' . . alor:s chez nous' . mmh: . tou/s/ = était: .

Ca: d'Accord, . , bon

(Corpus *Bielefeld-Uni*)

Dans cet échange sur le système d'enseignement allemand, l'étudiante Pe en vient à employer une *formulation transcodique* consistant dans le mot allemand « land ». C'est à partir de ce mot que les deux interlocutrices construisent un échange latéral qui vise la traduction du mot allemand « land » en français. Les deux locutrices confrontent leurs points de vue : la locutrice française affirme que l'équivalent français du mot allemand « land » est « région » tandis que la locutrice d'origine allemande affirme qu'on peut employer le mot « land » tel quel en français aussi et elle affirme l'avoir rencontré dans un journal français. Enfin, la locutrice française va adopter le même point de vue que son interlocutrice.

Extrait 8

151 -----
Pe: = ,euh . . de: . mois de janvier' . . nou:s euh . recevrons' c/.
Ca: (?.) oui
152 -----
Pe: aussI comm:e . ici' . le . bAfög, l/ ah
Ca: . . euh la bOURse' . (bas) oder' +
153 -----
Pe: nOn/r/ euh le bA' / fög, . . . euhm . on peut dire'.
Ca: & bA/' le /bach/'
154 -----
Pe: . /z/'est on: . crédit' . pour: les étudiants' . . et . . . oui/
Ca: Mhm'
155 -----
Pe: ch/ (5s) . oui, . qu'est-ce qu'on peut encore dIre' . mmh:
Ca: Mhm,
(Corpus *Bielefeld-Uni*)

Le processus de négociation autour de la traduction en français de la *formulation transcodique* suit les mêmes étapes que dans l'extrait précédent :

L'étudiante Pe emploie la formulation transcodique « bafög »;

L'étudiante Ca propose de traduire le terme allemand « bafög » par le terme français « bourse »;

Mais Pe ne considère pas la proposition de Ca comme appropriée : « non euh ». Enfin, Pe explique la notion de « bafög » en français à l'aide d'un *énoncé définitoire* : « euhm . on peut dire' . /z/'est on: . crédit' . pour: les étudiants' »;

La recherche de l'équivalent français ne continue plus puisque Pe veut changer brusquement de sujet.

Dans le corpus *Salford 2* et *3* nous avons pu repérer une douzaine de situations où les difficultés lexicales liées à la méconnaissance d'un mot de la langue cible sont résolues par les étudiants en coopération avec le professeur intervieweur. Voir *Salford 2* : *C01, *C04, *C10 et *Salford 3* : *C01, *C03, *C04, *C05.

Dans le corpus *Salford 2* nous avons observé que, en parlant des activités qu'ils déroulent dans le cadre de clubs pour la défense de l'environnement, plusieurs étudiants se confrontent à la méconnaissance de mots appartenant au champ lexical de l'environnement. Dans ces situations, les étudiants font appel à une *formulation transcodique* (en anglais). L'enquêtrice vient à leur aide en leur 'soufflant' l'équivalent français des mots respectifs.

Extrait 9

*NIB: mmm est ce que tu es contente d'être devenue membre?
*NIB: ça te plaît?
*C01: oui nous [= l] avons et um um faire un oh un paths:
*NIB: un sentier.
*C01: oh oui.
*NIB: mmm.
*C01: <c' est> [/] c' est les [= l] travail dur.
*C01: mais <c' est très> [/] um ça me plaît très beaucoup.
*C01: <j' ai> [/] c' est un bon jour.
(Corpus *Salford 2* *01C2)

La *formulation transcodique* employée ici par l'étudiant *01C2 est le mot anglais « path ». Sans que l'étudiant formule une demande d'aide, l'enquêtrice énonce l'équivalent français à savoir le lexème « sentier ».

Extrait 10 (Corpus Bielefeld-Uni)

218 -----
Pe: les. . 'DEUX première.es = années" ,euh: . . . c'est . c(e) qu'on
Ca: ouais'
219 -----
Pe: appelle . grUNDstUdium' . . on apprend/r/ d'abord . la lAngue'
Ca: oui'
220 -----
Pe: la grammAI:re' ouI' . e:t
Ca: ouais' . (bas) la grammAIre aussi' ,ou ouais' + . mhm'
221 -----
Pe: . la pédagogie' . . mmh: . . bon/r/ , euhm . pendant/r/ ,euh: la

Dans cet extrait, nous pouvons lire la réponse de Pe à la demande d'informations de Ca concernant « les secteurs d'apprentissage » que Pe suit à la faculté. Dans sa réponse, l'étudiante Pe emploie le terme allemand «grUNDstUdium'». A la différence des deux extraits antérieurs, les interlocutrices ne recherchent pas le terme équivalent en français mais se contentent de l'expliquer en français. Nous avons affaire à la fois à une séquence explicative et métadiscursive. Analysons la façon dont les deux étudiantes réalisent le processus explicatif en tandem : (1) Pe fournit une première explication, affirmant que le *grundstudium* consiste dans des cours de langue : « on apprend/r/d'abord.la lAngue'»; (2) Ca, quant à elle, ajoute un nouvel élément à l'explication («la grammAIre aussi'»), qu'elle énonce sur une intonation montante pour le soumettre à l'approbation de son interlocutrice; (3) Après avoir validé la proposition de Ca (« la grammAI:re' ouI'»), Pe termine l'explication en ajoutant un dernier élément : « e:t . la pédagogie'».

Extrait 11

*NIB: et qu' est ce que vous organisez comme activités?
*C10: alors euh le weekend passé dernier euh nous sommes [= l] allés à euhYorkshire.
*C10: et nous avons euh qu' est ce que c' est euh arbre nous avons mis des [= l] arbres <dans le> [/] dans la terre.
*NIB: 0[=! rire] planté.
*C10: planté des arbres très bien.
*C10: et euh aussi nous avons fait des euh [/] des jen
*C10: j' n' me rappelle plus.
*C10: j' ai oublié

*C10: oh uh um oh <nous avons u> [/] nous [= l] avons fait <un un trottoir> [/] 0[=! rire] un trottoir.
 *NIB: un sentier.
 *C10: 0[=! rire] comment?
 *NIB: un sentier.
 *C10: je sais pas qu'est ce que c' est .
 *NIB: paths :d .
 *C10: [^ eng: a path] oui un sentier dans [/] dans le forêt
 *C10: euh et nous [= l] étions cinq.
 *C10: zzzzzinn [^ eng: oh god jus just ignore me i completely forgot what i' m saying] euh nous [= l] étions quinze 0[=! rire].
 *NIB: quinze?
 *C10: quinze oui.
 *C10: et c' est le [/] le plus grand groupe que nous [= l] avons eu jamais .
 *NIB: um d' accord.
 (Corpus *Salford 2* *10C2)

Dès la première lecture de l'extrait nous pouvons remarquer que dans un laps de temps assez court, la locutrice se confronte à plusieurs difficultés de communication :

(1) La locutrice a un lapsus portant sur un mot clé de son intervention à savoir « arbre », que finalement elle se rappelle; l'espace de réflexion concernant ce mot est rempli par la formule métalinguistique « qu'est-ce que c'est »;

(2) Faute de connaître ou faute de se rappeler le verbe « planter », la locutrice recourt à l'expression paraphrastique : « nous avons mis des arbres dans la terre ». Mais l'enquêtrice ne tarde pas à proposer le verbe « planter » à la place de la paraphrase utilisée par l'étudiante. Ensuite, l'étudiante reformule son énoncé initial à l'aide du verbe « planter » : « planté des arbres très bien ». Remarquons la satisfaction de la locutrice après avoir réussi à se procurer les mots justes pour reformuler son énoncé : « très bien »;

(3) À peine la locutrice dépasse-t-elle une difficulté qu'elle est confrontée à un nouveau défi de communication. La locutrice doit s'interrompre à cause de la méconnaissance d'un mot de la langue cible. Elle recourt d'abord à une formulation transcodique qu'elle interrompt également (« jenn »). Puis, la locutrice reconnaît explicitement qu'elle ne se rappelle pas le mot en français : « je n' me rappelle plus j'ai oublié ». Enfin après plusieurs hésitations « oh uh um oh » et une répétition « <nous avons u> [/] nous [= l] avons fait », la locutrice trouve le mot « trottoir ». Considérant celui-ci comme inexact pour le contexte où il est employé, l'enquêtrice propose le lexème « sentier ». Comme l'étudiante ignore ce mot français (« je sais pas qu'est ce que c' est »), l'enquêtrice lui fournit l'équivalent en anglais : « path ». Enfin l'étudiante reformule une partie de son intervention à partir du mot qu'elle vient d'apprendre : « oui un sentier dans [/] dans le forêt euh »;

(4) À peine le troisième obstacle surmonté, la locutrice se confronte à un nouveau problème, lié cette fois-ci à l'expression des chiffres dans la langue cible. Passons en revue les étapes du travail de formulation qu'elle réalise pour arriver à énoncer le chiffre correct :

(1) dans un premier temps, la locutrice énonce le chiffre « cinq » mais elle se rend compte que ce n'est pas ce chiffre-là qu'elle veut donner; (2) à voix très basse, pour elle-même, la locutrice commence à compter en français : « zzzzzin »; (3) après, pour un instant, la locutrice semble perdre le fil de ses pensées : « [eng: oh god jus just ignore me i completely forgot what i' m saying] euh »; (4) après tous les moments d'hésitation ci-dessus, l'étudiante trouve finalement le chiffre recherché : « nous [= l] étions quinze 0[=! rire] »;

2.2. Séquences d'achèvement interactif

Extrait 12

S34 est-ce que maintenant vous êtes ^{HEUREUSES} d'être d'être ici euh à Cluj est-ce est-ce que vous {112} comment vous vous sentez quand vous mesurez le la différence avec votre arrivée en première année et maintenant / qu'est-ce que vous pouvez vous dire que qui a changé pour vous/

M12 beaucoup (rire) la mentalité en fait euh ,, le fait qu'on:: habite loin de chez:: de chez ma mère/ (rire) en fait c'est:: c'est une chose qui m'a enseigné beaucoup/ de m'habituer avec les choses étrangères des choses euh:: en fait euh:: {170} c'est pas:: comme à la maison où ma mère fait tout\ donc là c'est MOI qui doit faire tout donc

R7 il faut se débrouiller

M13 oui il faut se débrouiller il faut , il faut ^{SAVOIR} comment {92} euh:: je sais pas [Sepa] comment::

S36 s'adapter

M14 s'adapter oui à des situations euh:: étranges un peu étranges\ on peut dire
(Corpus *Giurgiu 1*)

S34 démarre cet échange par une question sur les changements qui ont eu lieu dans la vie de ses interlocutrices depuis qu'elles sont étudiantes à la faculté. M12 prend la parole pour répondre à la question de S, d'abord par le terme général et vague de « beaucoup » et puis par le terme spécifique de « mentalité », qu'elle va expliciter. Mais en explicitant ce qu'elle comprend par le changement de mentalité, la locutrice se heurte à plusieurs difficultés de dénomination, qui seront résolues partiellement par la locutrice en collaboration avec deux de ses interlocutrices. Nous décrivons ci-dessous les étapes de cette collaboration :

L'emploi du mot « étrangères » après le nom « choses » suscite le mécontentement de la locutrice de sorte qu'elle s'attache à trouver un autre qualificatif. Mais elle ne trouve pas un adjectif adéquat et laisse le syntagme inachevé : « avec les choses étrangères des choses euh:: »;

La solution à laquelle recourt la locutrice M consiste à reprendre *la formulation indéterminée* « choses indéterminées » par une exemplification sous forme de *comparaison* : « c'est pas:: comme à la maison où ma mère fait tout\ donc là c'est MOI qui doit faire tout donc »;

Comme M laisse son énoncé inachevé, l'étudiante R7 intervient pour proposer une suite possible: « il faut se débrouiller ». Cet achèvement interactif relève en fait de la *coénonciation* : R7 s'empare de la parole pour continuer l'énoncé de sa camarade M12;

M13 reprend à son tour l'expression proposée par R7 (« oui il faut se débrouiller ») et tâche de développer davantage cette idée mais elle se confronte à des difficultés de mise en mots. Le travail de formulation que la locutrice effectue afin de trouver le mot juste transparaît à travers les marques suivantes: la répétition (« il faut {36}il faut ^{SAVOIR} »), le *euh* d'hésitation allongé (euh::), l'expression « je ne sais pas » et enfin l'inachèvement. Si ces marques fonctionnent comme des ressources compensatoires pendant la recherche de formulation elles fonctionnent également comme des appels à l'aide adressés aux interlocuteurs;

La locutrice native S36 intervient et propose le verbe « s'adapter »;

M entérine la proposition de S en reprenant le verbe « s'adapter » dans son énoncé; ensuite, dans la construction du complément du verbe « s'adapter » elle rencontre de nouvelles difficultés pour trouver le mot juste, ce qui se reflète dans une brève hésitation (euh ::), dans la retouche du mot « étranges » (« étranges un peu étranges\ ») et le commentaire métadiscursif par lequel la locutrice caractérise l'emploi de cette expression : « on peut dire »;

Cet exemple illustre bien le principe de coopération entre les interlocuteurs pour la solution d'une difficulté de dénomination. Ainsi, quand la locutrice M laisse un énoncé en suspens une de ses camarades intervient avec une solution d'achèvement très pertinente, dont la locutrice native même se servira plus tard pour formuler une question. Une deuxième fois, quand la locutrice M sollicite une aide de façon expresse, c'est l'interlocutrice native qui lui fournit l'aide appropriée. La

séquence analysée comporte donc deux achèvements interactifs, dont l'un est effectué par une étudiante et l'autre par la locutrice native S.

Extrait 13

E3 oui mais on a que justement quelques jours/ parce que en fait il y a les autres jours quand on chante quand on je ne sais pas cuisine on fait des gâteaux on on a::: on fait le sapin/ on {71} je ne sais pas on va à l'église/ a des fêtes °on fait des fêtes° il y a justement comme deux ou trois jours quand quand quand on euh:: trop
S10 trop fait rien et on attend/
E4 on se relâche un tout petit peu {93} et {83} c'est {46} bon c'est ça
(Corpus *Giurgiu 1*)

L'extrait ci-dessus représente un nouvel exemple de séquence d'achèvement interactif, qui se déroule en trois temps :

(1) L'étudiante E3 éprouve des difficultés à achever son intervention, difficultés qui transparaissent à travers la présence de plusieurs marques du travail de formulation : triple répétition de « quand », *euh* d'hésitation allongé et un débit ralenti;

(2) Les marques du travail de formulation sont interprétées comme des indices de sollicitation d'aide par S10, qui intervient et propose un achèvement possible à l'intervention de l'étudiante : « trop fait rien et on attend ». Remarquons que S10 construit son intervention à partir du dernier élément de l'énoncé de l'étudiante, à savoir l'adverbe « trop », ce qui donne une construction atypique, avec antéposition de l'adverbe : « trop fait rien et on attend ».

(3) Sans ratifier la proposition de S10, l'étudiante E4 reprend l'énoncé qu'elle avait laissé en suspens et l'achève : « on se relâche un tout petit peu {93} [...] ».

Notons, à propos des séquences d'achèvement interactif du corpus *Giurgiu 1*, que le fait qu'il y a des contributions multiples (c'est-à-dire provenant de plusieurs interlocuteurs) à la solution d'une difficulté lexicale représente une source importante d'enrichissement lexical pour les apprenants.

Extrait 14

E55 mais il était Richard Nixon oui il est très connu après après son son affaire Watergate [...] et Nixon il il voit ce cette interview comme une chance pour euh comme une chance pour euh pour euh reprendre son son comment dire
I27 pour reconnaître/
E56 non pour reprendre *son son son carrière son
I28 hm pour revoir remémorer
E57 non non non pour revenir à la politique pour reprendre son pour reprendre son son
I29 sa place
E58 oui sa place sa sa sa son [x] et c'est c'est c'est très intéressant [...]
(Corpus *Giurgiu 2*)

Schématisons ci-dessous les étapes de cette nouvelle séquence d'achèvement interactif.

(1) Pour trouver le complément du verbe « reprendre », l'étudiant E55 sollicite le concours de ses interlocutrices de façon explicite à l'aide de la formule métadiscursive : « comment dire »;

(2) I27 ne propose pas un complément pour le verbe « reprendre » mais propose un verbe différent : « pour reconnaître »;

(3) E 56 invalide cette variante et reprend le verbe « reprendre » en lui ajoutant un COD : « pour reprendre *son son son carrière son »;

(4) I28 reformule l'intervention de E56 mais il paraît que le locuteur avait compris le syntagme « reprendre sa carrière » dans un autre sens que I de sorte que cette proposition sera également rejetée : « hm pour revoir remémorer »;

(5) E57 recourt à une nouvelle reformulation explicative : « non non non pour revenir à la politique »;

(6) Enfin, après la dernière explication de E57, I29 est en mesure de fournir un COD convenable pour le verbe « reprendre » employé initialement par E en E55 et repris par celui-ci en E57, à savoir le SN à fonction de COD : « sa place »;

(7) E58 ratifie cette proposition et continue son intervention, où il formule un point de vue personnel sur la qualité de l'interview.

La solution est donc trouvée ici par tâtonnements successifs, à la suite de nombreuses négociations de l'étudiant E avec l'enseignant I.

Extrait 15

E24 bon dans ce cas on n'est pas d'accord parce que moi la linguistique j'aime pas trop parce que pour moi c'est comme de* {230}

I6 c'est un terrain trop aride/

E25 oui c'est comme de* posséder des des noms bizarres et des noms trop §et des et des et des§ essayer d'expliquer des choses qui apparemment sont logiques mais bon

I7 §des théories et des notions§ qui vont de soi

E26 OUI OUI OUI qui vont de soi mais que tous essaient d'expliquer et qui devient une chose bi^{zarre} mais bon je te respecte quand-même/ la sémiotique et tout ça non/

(Corpus *Giurgiu 2*)

L'échange I6 - E25 - I7 - E26 est un échange enchâssé, entre I et E ; le but de l'enseignant I est d'aider E dans le processus de recherche du mot approprié.

C'est la deuxième fois que I intervient dans le cadre de la conversation; cette fois-ci, le but des deux brèves interventions de I a été d'aider E dans la recherche de l'expression juste. Nous analysons ci-dessous les étapes de la collaboration de I avec l'étudiant E pour résoudre le problème de formulation survenu :

(1) La contribution de I6 survient après une pause assez longue dans le tour de E24, qui a été interprétée par I6 comme une sollicitation d'aide; la contribution de I6 prend la forme d'un rhème, sous-tendu par une opération de qualification : « c'est un terrain trop aride »;

(2) E25 ratifie la proposition de I6 mais décide aussi d'offrir sa propre explication; en reprenant la formule comparative de son intervention précédente, il construit sa propre définition de la linguistique, en deux rhèmes; observons que le premier rhème contient un syntagme inachevé (« et des noms trop ») et une bribe syntagmatique (« § et des et des et des§ ») mais le locuteur reformule le tout dans un rhème final, qui représente une reformulation de type expansion-variation;

(3) La première contribution de l'intervention de I7 (« § des théories et des notions§ »), qui se chevauche sur la bribe discursive de E25 (§et des et des et des§), n'est pas prise en compte par celui-ci; par contre, la deuxième contribution (« qui vont de soi ») sera validée et intégrée dans son intervention (E26);

(4) E26 termine sa définition de la linguistique en intégrant la contribution de I7 et en reprenant, sous la forme de deux reformulations paraphrastiques (de type variation) son intervention précédente.

Extrait 16

M11 ah oui je pense oui \ c'est très important / ça moi aussi je pense euh aussi {120} à qu'on ait des {90} sujets qu'on peut parler euh:: non

F13 des sujets pour discuter/

M14 oui

(Corpus *Giurgiu 3*)

En parlant des « ingrédients » d'une relation d'amitié réussie, la francophone non-native M11 sent qu'il y a des problèmes dans sa façon de s'exprimer et elle évalue négativement son

intervention : « des sujets qu'on peut parler euh:: non ». Alors, la locutrice native initie une hétéro-reformulation, en remplaçant le verbe « parler », employé par la locutrice non native, par le verbe « discuter ».

Extrait 17

M45 moi non plus \ j'ai pas pensé à cela mais je m'imagine avoir des enfants peut-être des euh:: (rire)

F46 des grands enfants

M47 des grands enfants oui moi aussi à la retraite (rire) peut-être que je veux travailler aussi voyager beaucoup moi j'aime beaucoup voyager et toi
(Corpus *Giurgiu 3*)

En parlant de ce qu'elle s'imagine faire trente ans plus tard, M45 est à la recherche du mot français « grands enfants », d'où son *euh* d'hésitation et le léger rire. Mais F46 déduit le mot qui manque à M45 du co(n)texte et le lui fournit en achevant l'énoncé de celle-ci : « des grands enfants ». M répète le syntagme que F lui avait fourni et continue de construire son intervention.

Extrait 18

M76 non non c'est pas que je les aime PAS parce que j'ai une chez moi et je l'aime parce que c'est::

F77 c'est ton chat

M78 oui mais j'aime beaucoup les chiens donc (rire)

F79 tu préfères les chiens

(Corpus *Giurgiu 3*)

Dans cet extrait, nous avons affaire à deux cas de co-énonciation l'un sur l'autre. Tout d'abord, F77 se charge d'achever une subordonnée causale entamée par M76 : « c'est ton chat ». Ensuite, F79 intervient lorsque M78 énonce le ligateur conclusif « donc » et prend l'initiative de produire la conclusion du raisonnement soutenu par M78.

Extrait 19

F81 j'ai pas de chat [...]

M84 mais elle s s s'appellerait comment si tu/ {190}

F 85 si j'en avais/

M86 oui

(Corpus *Giurgiu 3*)

Comme nous pouvons le remarquer, dans cet extrait, c'est une subordonnée conditionnelle qui est construite en co-énonciation. À peine M84 amorce-t-elle la construction de la subordonnée conditionnelle que son interlocutrice française prend le relais et en fournit la suite. Il peut s'agir ici de l'anticipation d'une difficulté grammaticale (emploi des temps verbaux après « si ») par la locutrice native.

Extrait 20 (Corpus *Bielefeld-Uni*)

Pe: . . mh: à l/e/pzich' euh:m . . (aa) . j'habi.tE: . pendant reuh . la
91 -----

Pe: s(e)maine' & dans on: dans un chAMbre:

Ca: . . mhm' (très bas) (?unE . une/) & une cham-
92 -----

Pe: universitaire' oui' . . mh: . ,oui: . .

Ca: bre universitairE' . ouais'

L'allongement portant sur la dernière syllabe du mot « chambre : » énoncé par Pe est interprété comme une sollicitation d'aide par Ca, qui va combler la place nominale laissée en suspens par Pe par l'ajout de l'adjectif « universitaire ». Voir aussi le corpus *Giurgiu 1* pour le syntagme « cité universitaire » fourni toujours par la locutrice native de français.

Extrait 21

Pe: que: nous avons bEAUcoup' oublié' pendan:t/r/
 Ca: . l'année' que tu étais
 229 -----
 Pe: ouI/ch/' et c'est pourquOI nous avons reuh (4s) pAs
 Ca: en russie ouAIs,
 230 -----
 Pe: beaucoup d(e) temps' pour faire le reste
 Ca: ouAIs . pour faire le rEste,

(Corpus *Bielefeld-Uni*)

Cet extrait illustre de nouveau le principe de construction des énoncés à deux voix : ainsi, par deux fois, coup sur coup, Pe commence un énoncé et Ca en fournit la continuation. Cet extrait rejoint donc les exemples de co-énonciation que nous avons commentés *supra*.

Extrait 22

249 -----
 Pe: année' oui' euhm: . . . mh c(e) n'est . . plUs::' . obligE' c/ /ya/
 Ca: ouais' ouais'
 250 -----
 Pe: obligatOIre' . mai:s . je s/ . je pENse que: . . c'est miEUx:'
 Ca: ouais'
 251 -----
 Pe: qu'on:/r/ . . (?...) qu'on fasse encOre
 Ca: que s/ . qu'on le ,fAsse ouais &

(Corpus *Bielefeld-Uni*)

Dans cette séquence d'achèvement interactif, nous pouvons observer que l'interlocutrice Ca intervient après plusieurs hésitations de Pe (allongement et pause silencieuse) pour combler la place d'une subordonnée sujet. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que, en saisissant la difficulté que pourrait soulever à son interlocutrice l'emploi du mode subjonctif dans la subordonnée sujet, Ca prend à sa charge la construction de cette subordonnée. Tout comme l'extrait 19, cet extrait représente donc un cas d'achèvement interactif motivé par l'anticipation d'une difficulté grammaticale.

Dans ce qui suit nous allons nous pencher sur les séquences interactionnelles à dominante *explicative*.

2.3. Séquences éminemment *explicatives*

Extrait 23 (Corpus *Salford 3*, *C05)

- *C05: euh parce que et aussi euh moi je [/] je crois que les gens ici sont plus polis.
*NIB: polis?
*C05: um parce que par exempl/e les matins quand on ici <au tr> [/] à la société c' est toujours bonjour bonjour bonjour.
*C05: mais ça [/] ça arrive en [= l] Angleterre.
*C05: mais um c' est pas um um de la même extrême que [/] qu' ici.
*C05: il faut um je sais pas si c' est une.
*C05: c' est <que les> [/] que les [= l] Anglais ils sont plus um oh je sais pas comment on dit ça.
*C05: um oh j' ai oublié le mot um timides.
*NIB: um.
*C05: vous savez dans um moi je sais que <si si à l> [/] si à la fac <par exemple> [/] par exempl/e si on voit un professeur ou à l'école moi je vais dire bonjour.
*C05: mais il y a les [= l] autr/es.
*C05: il y a l' autre étudiant <qui est> [/] qui n' ose pas de dire bonjour parce qu' il pense que ça [/] ça c' est je sais pas comment expliquer ça.
*C05: mais je pense que c' que vous euh.
*NIB: qu' est ce qui se passe dans la tête de l' étudiant qui ne dit pas bonjour?
*C05: c' est .
*NIB: c' est pourquoi c' est de la timidité ou c' est?
*C05: il pense que <c' est> [/] c' est mal vu <si on> [/] um si on dit euh bonjour parce qu' il pense que [/] que vous.
*NIB: 0[= l] r ah <qu' on veut> [/] euh qu' on veut avoir le prof de son côté?
*C05: oui <c' est ça> [/] c' est ça.
*C05: mais moi je pense pas comme ça.
*C05: c' est.
*NIB: alors c' est pas un bonjour gratuit c' est un bonjour qui intéresse.
*C05: oui c' est ça.
*C05: ils pensent toujours comme ça.
*C05: mais moi euh je pense pas comme ça.
*C05: c' est plutôt euh un bonjour gratuit comme vous [= l] avez dit.
*NIB: de politesse.
*C05: oui de politesse mais il y a les [= l] étudiants qui pensent comme ça.
*C05: et moi je pense que c' est complètement bête et.
*NIB: um.
*C05: tout ça mais ici euh on peut appliquer ça dans les niveaux de par exempl/e dans la rue ou <si on> [/] [= l] euh si on um descend euh euh d' une autobus et tout ça.
*C05: on dit au revoir au chauffeur et tout ça mais en [= l] Angleterre on dit pas ça.
*C05: ou peut être on dit merci.
*C05: <et mais> [/] mais pas bonjour au revoir.
*C05: <c' est pas> [/] c' est pas la même chose oui.
*NIB: um.
*C05: alors <du point> [/] de ce point de vue <c' est> [/] c' est différent.

Décrivons succinctement les étapes du travail de recherche des mots adéquats que les deux interlocutrices mènent dans l'extrait 23.

- (1) L'étudiante *C05 accompagne la première qualification des Français (« plus polis ») par un argument qu'elle puise dans un exemple personnel : « les matins [...] à la société c' est toujours bonjour bonjour bonjour »;
- (2) À la recherche d'une qualification appropriée pour les Anglais, l'étudiante a plusieurs moments d'hésitation mais elle finit par employer l'adjectif qualificatif « plus timides »;
- (3) Mais, ne se contentant pas des deux qualifications, elle veut raffiner encore plus le portrait des deux peuples en ce qui concerne le trait « politesse ». L'exemple auquel elle recourt par la suite est fondé sur un contraste : « moi »/vs. « mes collègues »;
- (4) Dans le cadre de cette *comparaison* contrastive, l'étudiante abandonne son énoncé qui parle de l'attitude de ses collègues : « les [= l] Anglais ils sont plus um oh je sais pas comment on dit ça »;
- (5) L'aide que l'enquêtrice fournit à son interlocutrice, qui se trouve dans une situation critique, consiste dans deux questions d'appui : « qu' est ce qui se passe dans la tête de l' étudiant qui ne dit pas bonjour? » et « c' est pourquoi c' est de la timidité ou c' est? »;
- (6) C'est toujours à l'aide de l'enquêtrice que l'étudiante réussit à exprimer son idée sur l'attitude de ses collègues vis-à-vis des salutations aux professeurs :
- « *C05: il pense que <c' est> [/] c' est mal vu <si on> [/] um si on dit euh bonjour parce qu' il pense que [/] que vous.
- *NIB: 0[= l] r ah <qu' on veut> [/] euh qu' on veut avoir le prof de son côté? »

- (7) Par la suite, c'est encore l'enquêtrice qui fournit les termes clé pour la discussion en faisant la distinction entre les « bonjour gratuits » et les « bonjour intéressés »;
- (8) Une fois posée cette différence, l'étudiante peut enfin tirer les conclusions concernant les différences de perception de la politesse par les deux peuples : les Français emploient beaucoup plus les « bonjour de politesse » que les Anglais.

Extrait 24

E13 bon dans dans mon dans les études que je fais à l'* Espagne/ on fait * que des c'est: c'est::
langues appliquées/ donc on fait que on ne fait que des que des que des langues pures/ mais mais:\
A16 ça veut dire grammaire ou/
E14 oui oui grammaire sigur* grammaire\ mmh mais : comme je je crois comme presque
toutes les personnes qui qui étudient la langue/on aime les on aime la littérature\{ 120} pas toute
la littérature mais bon on a des goûts mais: mais oui j'aime\
I1 donc vous ne faites pas du tout de littérature /
E15 non
I2 et vous faites vous faites quoi/ français euh espagnol à la fac en Espagne/
E16 en Espagne non *dans l'Espagne je fais euh français et et et arabe
I3 et arabe/
E17 arabe oui
I4 vous n'avez pas de cours de littérature française/
E18 non\
I5 c'est bizarre
E19 oui non parce que c'est pas la °je crois qu'ici à la fac c'est le même° parce que c'est pas
la philologie c'est la c'est la traduction
I6 ah d'accord c'est les langues modernes appliquées d'accord je comprends

(Corpus *Giurgiu* 2)

Comme nous pouvons le remarquer dès la première lecture, la séquence latérale citée est assez étendue. L'expression « langues appliquées », que l'étudiant E emploie pour caractériser le profil des études qu'il fait en Espagne, n'est pas totalement comprise par les deux autres participantes à la conversation, qui obligent celui-ci à en clarifier le sens progressivement. Nous

discutons ci-dessous les mécanismes interactionnels de régulation de l'intercompréhension mis en place dans cet extrait :

- (1) L'étudiant espagnol E13 explique le concept de « langues appliquées » par l'expression « langues pures »;
- (2) Sa camarade, A16, demande, à l'aide d'une reformulation (paraphrase explicative) : « ça veut dire grammaire », si elle a bien compris le sens de l'expression « langues pures »;
- (3) E14 ratifie l'explication de A16 en recourant à une répétition non-littérale (notons l'emploi du mot roumain *sigur*) puis reprend et achève l'énoncé qu'il avait laissé inachevé en E13 : « mais : comme je je crois comme presque toutes les personnes qui qui étudient la langue/on aime les on aime la littérature\nn{120} pas toute la littérature mais bon on a des goûts mais: mais oui j'aime\ »;
- (4) Mais I1 rouvre l'échange latéral sur le sens de l'expression « langues pures »; n'ayant pas bien compris quel genre d'études faisait E, elle va lui poser plusieurs questions;
- (5) Première question de I1 portant sur les études de E : « donc vous ne faites pas du tout de littérature/ »;
- (6) Réponse brève de E15 : « non »;
- (7) Deuxième question, plus spécifique, de I2 : « et vous faites vous faites quoi/ français euh espagnol à la fac en Espagne/ »;
- (8) Réponse de E16 : « en Espagne non *dans l'Espagne je fais euh français et et et arabe »;
- (9) Demande de confirmation de I3: « et arabe/ »;
- (10) Confirmation de E17 : « arabe oui »;
- (11) Troisième question de I4 : « vous n'avez pas de cours de littérature française/ »;
- (12) Réponse négative de E18 : « non »;
- (13) Remarque évaluative de I5 : « c'est bizarre »;
- (14) L'étudiant E19 offre finalement une explication plus ample et par l'emploi du contraste « philologie/vs. traduction » I6 peut enfin deviner la filière d'études que E suit.

Les interventions des deux locutrices, A et I, amènent l'étudiant E, de proche en proche, à donner une explication plus ample et en même temps plus claire concernant les études qu'il fait dans son pays d'origine. Le sens de l'expression initiale « langues appliquées » s'établit donc au terme de plusieurs reformulations effectuées par le locuteur en collaboration avec les deux interlocuteurs.

Extrait 25

A29 euh le dernier film par exemple que j'ai vu / [sə] c'est Hors de prix

E41 (réaction non-verbale de non-compréhension)

A30 hors de prix\

I21 hors de prix\

E42 hors de prix/

I22 ça veut dire ça veut dire qu'il n'a pas de prix qui ne peut pas être euh ,, payé

E42 ah bon/ ^{ah} :: hors de prix oui oui oui

I23 non ça veut dire trop cher

E43 oui oui hors de prix oui oui oui mais mais il était un film il était un film ^{fran}çais ou /

(Corpus *Giurgiu 2*)

Cet extrait représente un nouvel exemple de séquence mixte d'intercompréhension, alliant les parties analytiques et explicatives.

- (1) Par l'expression « hors de prix » prononcée avec une intonation montante, E41 suggère qu'il ne comprend pas le titre du film dont A29 veut parler;

- (2) L'enseignant I22 explique un premier sens de l'expression « hors de prix » en utilisant deux paraphrases explicatives : « ça veut dire ça veut dire qu'il n'a pas de prix qui ne peut pas être euh „ payé » ;
- (3) E43 confirme comprendre le sens de l'expression ;
- (4) En se rappelant le sujet du film, I23 se rend compte que c'est dans un deuxième sens que cette expression-là est employée et reprend son intervention précédente dans une reformulation non-paraphrastique (de type correction de contenu) : « non ça veut dire trop cher » ;
- (5) Enfin, E43 confirme avoir saisi aussi ce deuxième sens de l'expression.

Extrait 26

I24 tu peux nous raconter un peu l'histoire de {50} Hors de prix/
 A34 oui il s'agit d'une d'une femme un peu pétasse\ si je peux dire\ qui
 I25 ça veut dire quoi/
 A35 euh de mœurs légères\ qui bon qui qui cherche des des hommes rien que pour le pour
 son pour leur argent
 (Corpus *Giurgiu 2*)

- (1) Supposant que l'étudiant E ne connaît pas le sens du mot *pétasse*, I25 ouvre un échange enchâssé dans lequel elle demande explicitement à la locutrice A de définir ce terme: « ça veut dire quoi/ » (I25);
- (2) A35 va répondre à l'aide de deux paraphrases (de type expansion-explication) : « euh de mœurs légères » et « qui cherche des hommes rien que pour le pour son pour leur argent ».
- Notons également la présence de plusieurs marques et procédés du travail de verbalisation qui vont ponctuer cette démarche explicative construite ad-hoc :
- le *euh* d'hésitation à l'initiale absolue de sa réplique;
 - le ligateur *bon* et les répétitions (« qui bon qui qui cherche des des hommes »);
 - le procédé d'autocorrection grammaticale portant sur le choix correct du prédéterminant (de l'adjectif possessif) : « rien que pour le pour son pour leur argent »);

Extrait 27

Pe: c'est pourquoi' . . . j(e) n'avais pas' . difficulté:s' . euhm: . de:/
 32 -----
 Pe: d'avoir . . une place' . à l'éco:IE . /se/condaire élargie'
 Ca: pour /
 32a -----
 Pe: pour avoir une place' à l'école /se/condaire élargie
 Ca: Avoir, une place
 33 -----
 Pe: sE.condaire élargie' . . et:: Elargie,
 Ca: sE/ sEcon.,daire ,ouAIs (?...) élargie' Hum,
 34 -----
 Pe: en allemand/r/ c'e:st . E O S' . alor:s . . c'est
 Ca: qu'Est-ce tu veux dire,
 35 -----
 Pe: l'école' où on/r/ fait' . le bac, NON'/r/ . on/ .
 Ca: 'Ah, ouI, le LYcée
 36 -----
 Pe: peu:t . pA:s . . mh:: . . c'est autre chOse' . . euhm . . l'école /
 37 -----
 Pe: se/cond/e/ . daire . sE.con.daire /si/' /sI/,
 Ca: s/E/, /se/cond/, eh NON' NON,

38 -----
Pe: (rit)
Ca: . c'est moi qui (riant) me trompes .
39 -----
Pe: se' /z/econdaire éla(r)gie' . . ehm . .oui
Ca: SEcon, . segON'daire, (rit)
40 -----
Pe: c:/ c'est seulement: t' reuh: . deux ans' le ONzième' et: .(bas)
Ca: ouais'
41 -----
Pe: le douzième classe, + & 1A, ONzième' e: t . (?la) douzième classe,
Ca: 1A, (bas) onzième + mh (?la douzième) classe
42 -----
Pe: . . alors, . . . en outr(e)' j'avai: s . des bonnes no
Ca: ouais' . . hmhm'
43 -----
Pe: tes' . et c'est pourquOI' . . mh: je suis allée' après la d/
Ca: . ouais'
44 -----
Pe: dixième classe' . à l'écol:e'
Ca: ouais' . à la onzième' et à la douzième'
45 -----
Pe: oui/ch/ mhm, . . euhm: . .
Ca: classe, DANs la onzième' et dans la/ mhm'
46 -----
Pe: l'écO:le . jusqu'A:' . . la: dixième classe' était obligé'
Ca: ouais'
47 -----
Pe: ,pour: obligatoire' pour . . tout' tous'
Ca: . obligaTOIre, oui ouais' tous'
48 -----
Pe: . mh: . . aprE:s' . . la dixième classe' & les autres on:t/r/
Ca: mhm' mhm'
49 -----
Pe: . appris unE . profession' comm:e euhm
Ca: ouais' fach(h)ochschul(e)' oder'
50 -----
Pe: . . quoi' 'nOn & nOn/r/, . . . ils ont appris'
Ca: fAch(h)O:ch'schule non'
51 -----
Pe: une prof(e)ssion' comme: . . oui/ch/, . coiffEUr:, (?mhm)'
Ca: 'Ah ouI d'accord,
52 -----
Pe: hm' . . . mais nOUs' nous somm:es . encore allés à/ .
Ca: d'Accord, Okay,
53 -----
Pe: l'écO:le' et mhm'
Ca: mhm' en france' . . pArdon, en france' on dit' . écOIE'
54 -----
Pe: 'Mhm, . bon, . . alors et après: la
Ca: d'apprentissAgE' . 'pour un métier,
55 -----

Pe: douzième classe' nous avons/r/ fait: le bac'
 Ca: mhm' . ouais . préparE'
 56 -----
 Pe: . préparé le bac' oui' . . et: (4s) j'étais la SEU:le' . qui:
 Ca: le bac mhm'

(Corpus *Bielefeld-Uni*)

Nous venons de citer l'une des séquences de travail lexical les plus complexes du corpus *Uni*, formée de sous-séquences de type analytique, explicatif et métadiscursif.

L'expression qui est à la source de la constitution de la séquence latérale de travail lexical en question appartient au champ lexical du système d'enseignement allemand. Il s'agit de l'expression « école secondaire élargie », que nous pouvons qualifier de *formulation par néocodage* et que la locutrice Pe emploie faute de connaître l'expression équivalente en français. La séquence de travail lexical que les deux interlocutrices construisent en tandem contient également des séquences métadiscursives de correction grammaticale et phonétique. Nous schématisons ci-dessous le déroulement de cette séquence latérale complexe qui mélange des moments de travail lexical, de correction phonétique et grammaticale.

- (1) Pe emploie l'expression « école secondaire élargie »;
 - (2) Séquence de correction phonétique : Avant de discuter le sens de cette expression, Ca tient d'abord à corriger deux fautes d'ordre prosodique et phonétique qu'elle a saisies dans l'intervention de Pe : il s'agit de la mauvaise accentuation du verbe « avoir » et de la substitution, dans la première syllabe du mot « secondaire », du phonème [ə] par le phonème [e]. Après que la locutrice énoncé les mots en question correctement, Pe les répète à son tour, en corrigeant les erreurs de prononciation qu'elle avait faites.
 - (3) Séquence analytique :
 - (A) Ca reprend sur une intonation dubitative l'adjectif « élargie » voulant ainsi s'assurer que c'est le mot que son interlocutrice avait utilisé;
 - (B) Pe confirme que c'est bien l'adjectif qu'elle a employé en le répétant encore une fois : « élargie »;
 - (4) Séquence explicative :
 - (A) Ca demande à Pe d'expliquer ce concept : « qu'Est-ce tu veux dire, » ;
 - (B) Pe choisit de fournir d'abord l'acronyme en allemand (*id est* une formulation transcodique) : « en allemand/r/ c'e:st . E O S' »;
 - (C) Elle recourt ensuite à une paraphrase explicative : « alor:s . . c'est l'école' où on/r/ fait' . le bac, »;
 - (D) D'après la définition de Pe, Ca déduit qu'il s'agit du « lycée »;
 - (E) Mais Pe ne ratifie pas la déduction de Ca : « c'est autre chOse' . . euhm »;
 - (5) Séquence de correction phonétique :
 Les lignes 38, 39 et 40 illustrent très bien le phénomène de tâtonnement phonémique: la locutrice fait plusieurs essais avant d'aboutir à la prononciation correcte du mot « secondaire »; notons également que l'étudiante Ca intervient dans ce tâtonnement pour faire les ajustements nécessaires dans la prononciation de Pe: « secon » (Ca) au lieu de « si » (Pe) ; « segon » (Ca) au lieu de « secon » (Pe).
 - (6) Séquence explicative :
 - (A) Pe définit les EOS à travers une nouvelle paraphrase explicative : « c:/ c'est seulement: t' reuh: . deux ans' »;
 - (B) Ca produit une marque phatique « ouais » en montrant ainsi son intérêt pour l'explication de Pe;
 - (C) Pe continue ses explications de la notion d'*EOS* par une nouvelle paraphrase de type spécification : « le ONzième' et: .(bas)le douzième classe, »;
 - (7) Séquence de correction grammaticale enchâssée, qui porte sur l'accord en genre du prédéterminant avec le nom : « lA, (bas) onzième + mh (?la douzième) classe »;
 - (8) Séquence explicative: Pe abandonne la suite des paraphrases explicatives du EOS et donne comme exemple son propre parcours scolaire dans le deuxième cycle d'études :
- 42 -----

Pe: . . . alors, . . . en outr(e)' j'avai:s . des bonnes no

Ca: ouais' . . hmhm'

43 -----

Pe: tes' . . et c'est pourquOI' . . mh: je suis allée' après la d/

Ca: . . ouais'

44 -----

Pe: dixième classe' . . à l'écol:e'

(9) Pe ouvre une parenthèse avec une information d'arrière-plan mais dans cette parenthèse s'insèrent :

a. une séquence de correction lexicale : Ca substitue au lexème « obligé », employé par Pe, le lexème : « obligatoire »;

b. Séquence de correction grammaticale : la locutrice Ca substitue le pronom « tous » au pronom « tout », employé par l'étudiante Pe.

(10) Séquence explicative (lignes 49-55) : Cette séquence explicative se trouve dans le prolongement de la séquence explicative (8) et établit un contraste qui apporte un nouvel élément pour la compréhension de la notion d'EOS ; l'étudiante Pe oppose donc deux catégories : camarades qui, après les deux premières années, « ont appris une profession comme coiffeur » et ceux, dont elle aussi fait partie, qui ont choisi « d'aller encore à l'école ». Notons également l'implication de Ca dans la démarche explicative : elle prend en charge la suite d'un énoncé amorcé par Pe en offrant un exemple possible de profession en allemand mais Pe ne ratifie pas cette contribution et donne un exemple en français :

48 -----

Pe: (.) & les autres on:t/r/

Ca: mhm' mhm'

49 -----

Pe: . appris unE . profession' comm:e euhm

Ca: ouais' fach(h)ochschul(e)' oder'

50 -----

Pe: . . quoi' 'nOn & nOn/r/, . . . ils ont appris'

Ca: fAch(h)O:ch'schule non'

51 -----

Pe: une prof(e)ssion' comme: . . oui/ch/, . coiffEUR:, (?mhm)'

Ca: 'Ah ouI d'accord,

52 -----

(11) Séquence métadiscursive (Lignes 54-55)

La locutrice Ca tient à intervenir pour apprendre à son interlocutrice la notion française d'« école d'apprentissage » à propos des écoles où l'on apprend un métier et que Pe vient de mentionner plus haut (voir séquence explicative 10).

(12) Séquence explicative (56, 57)

Cette dernière étape de l'explication rend enfin clair le sens de la notion d'EOS : ce sont la onzième et la douzième classe, où l'on prépare aussi le BAC.

(13) Séquence de correction lexicale (56, 57)

Enfin, dans la dernière séquence explicative initiée par Pe, nous pouvons observer que Ca intervient pour substituer à la formulation indéterminée (basée sur l'emploi du verbe « faire ») employée par Pe « nous avons fait le BAC », le verbe « préparé » qui s'ajuste mieux avec le substantif BAC : « préparé le BAC » ; Pe répète après Ca la variante correcte : « préparé le BAC oui »

En conclusion nous pouvons dire que la notion d'« école secondaire élargie » fait l'objet d'une démarche explicative complexe, que l'étudiante Pe construit progressivement, utilisant différents

procédés : *paraphrases explicatives, exemplifications, informations d'arrière-plan*, etc. Notons également que la contribution de l'interlocutrice Ca dans cet extrait prend la forme de corrections lexicales et d'un commentaire métadiscursif, par lequel elle apporte une information lexicale et culturelle nouvelle pour son interlocutrice à savoir la notion « d'école d'apprentissage ».

Extrait 28

Pe: mhm:' . . et: (4s) en ex-RDA:' c'était NEcessaire aussi: . euh: .

Ca: mhm'

201 -----

Pe: d'avoir d/ . des cour:s = euhm . . de: . . marxism(e)-léninIsm(e)'

Ca: Ah

202 -----

Pe: oui & oui, nOn . ce .

Ca: ouais, . . cours politIque, alors ça (?.....)

203 -----

Pe: n'est pAs/' nOn' & nOn'

Ca: & c'étAIIt pour les cours de rUsse peut-Etr(e) non

204 -----

Pe: TOUs les étudiants/r/ . étaien:t euh . obligés . de

Ca: même pas, . mEme pas,

205 -----

Pe: faire' ces cours-là' oui' . C'éta:t . ,mmh: .

Ca: de sUIvre ces cours-,là

206 -----

Pe: . . la philosophie' de marxism(e)-léninism(e) . hm' et aus-

Ca: ouais' oui' mhm'

207 -----

Pe: sI: = euh: . euh:m . . l'économie' classIque ,et: .

Ca: l'économie' oui'

208 -----

Pe: l'économie socialIstE'

Ca: (?....) . Ah ouais' . . et pourquoi' ils vous faisaient

209 -----

Pe: . mHM' . j(e) ne sais pas' (rit)

Ca: étudier ça c'était politIque . non'

(Corpus *Bielefeld-Uni*)

Avec cet extrait, nous voulons illustrer encore une fois l'importance de la collaboration des partenaires dans la communication en contexte exolingue. Notons ainsi que l'étudiante Ca ne se contente pas de la simple mention du cours de marxisme-léninisme par l'étudiante Pe mais conduit progressivement celle-ci à entrer dans des détails :

(1) C'est l'étudiante Ca qui fait la première hypothèse concernant le contenu de ces cours (« cours politIque, alors ») mais celle-ci n'est pas validée par Pe;

(2) Ensuite, Pe entame une explication mais elle est interrompue par Ca, qui fait une deuxième hypothèse (« & c'étAIIt pour les cours de rUsse peut-Etr(e) »), que Pe rejette également : « nOn' & nOn' »;

(3) Après, Pe choisit d'informer son interlocutrice concernant la participation à ce cours mais elle se fait corriger par son interlocutrice, qui substitue au verbe « faire » le verbe « suivre » :

Pe: de faire' ces cours-là' oui' . C'éta:t . ,mmh: .

Ca: de sUIvre ces cours-,là

Rappelons aussi l'emploi du verbe « faire » dans le syntagme « faire le BAC » par Pe (voir extrait 43). Dans les deux cas le verbe « faire » est employé comme verbe générique par la locutrice non native et remplacé par son interlocutrice native avec un verbe plus approprié, qui fait collocation avec les compléments d'objet directs « le bac » et respectivement « les cours ».

(4) Enfin, en employant deux paraphrases explicatives de type spécification, Pe offre des informations sur le contenu des cours de marxisme-léninisme :

Pe: (...) . C'était: t . , mmh: .

Ca: (...)

206 -----

Pe: . . la philosophie' de marxism(e)-léninism(e) . hm' et aus-

Ca: ouais' oui' mhm'

207 -----

Pe: sI: = euh: . euh: m . . l'économie' classIque , et: .

Ca: l'économie' oui'

208 -----

Pe: l'économie socialIstE'

Ca: (?....)

(5) L'étudiante Ca continue de creuser ce thème en posant des questions sur le but des cours de marxisme. Avant de finir l'analyse de cet extrait, nous tenons à récapituler quelques aspects liés aux rôles que joue la locutrice native dans cet extrait en ce qui concerne la gestion du travail lexical:

- celle-ci reformule une *dénomination indéterminée* employée par Pe (faire → suivre);
- elle détermine son interlocutrice à développer ses idées;
- par les hypothèses qu'elle fait, Ca offre à son interlocutrice des points de départ pour la démarche explicative qu'elle lui sollicite.

Dans ce qui suit, nous nous occupons des séquences à dominante *analytique*.

2.4. Séquences essentiellement *analytiques*

Extrait 29

M1 je pense je dis parce que je je j'étais avec ma meilleure amie dans des forêts je me demandais c'est c'est quoi qu'est-ce que c'est qu'est-ce que signifie la meilleure amie/

F3^{ah} qu'est-ce qu'un meilleur ami/ un vrai ami tu veux dire/

M4 oui un vrai ami

(Corpus *Giurgiu 3*)

Cet extrait ouvre la conversation entre M et F. Observons la façon dont M introduit le premier topic de la conversation : elle choisit de construire un cadre particulier (une promenade avec une amie) pour introduire la question sur l'amitié, qu'elle choisit sur la liste que nous lui avons donnée. Mais la construction de la question semble soulever des problèmes pour la locutrice, ce qui se reflète dans la répétition du dispositif rhématique « c'est » et la répétition du dispositif interrogatif « qu'est-ce que ». Enfin, après la répétition elle lance la première interrogation de la conversation, à savoir « qu'est-ce que signifie la meilleure amie/ ». Pour s'assurer qu'elle a bien compris le sens de la question de M, F reprend la question sous la forme d'une reformulation de type spécification: « un vrai ami tu veux dire/ ». M confirme la proposition de F et reformule le topic en intégrant l'apport de F : « oui un vrai ami ».

Les deux extraits suivants représentent des séquences d'intercompréhension de type analytique qui mettent en évidence le souci de la francophone native de rendre clair le sens de certaines expressions dont elle pense que son interlocutrice ne les connaît pas. Il arrive donc souvent que la locutrice appelle à la formulation cumulative histoire de faciliter le processus d'intercompréhension.

Extrait 30

64

F quand même amélioré" et ehm . la tradition pour Noël" c'est euhm .

65

A (bûche?)je sais

F la bûche de Noël' .. la bûche tu vois' et c'est une glace' et

(Corpus *Bielefeld-Noël*)

La locutrice française emploie l'expression « bûche de Noël », un gâteau typique pour le Noël en France. Supposant que son interlocutrice ne connaît pas cette réalité culturelle, elle lui demande si « elle voit » ce que c'est. Même si la locutrice A affirme connaître l'expression, F tient pourtant à la 'traduire' par une paraphrase explicative : « c'est une glace ».

Extrait 31

A l'hiver" degré

F degr/i/' ah de/degrE à Aix . euh ça dépend' .. euh ça dépend'

287

A mhm

F parce que: parfois l'hiver est . très bon l'année dernière on avait

288

A mhm"

F un hiver euh/ . on a pas EU d'hiver l'année dernière si tu préfères' .

289

F il a fait beau" . bon il a fait un petit peu froid' parce que en:/en

290

A hm oui

F en Provence' il a un:/ . un vent' qui s'appelle le mistrale' c'est un

291

A mhm'

F vent du nord" et quand il souffle' il souffle très fort il fait très froid' .

292

F mais bon . il y a eu quelques jours/ . je sais pas pendant l'hiver

293

F peut-être en tout UN mois' où il a fait très froid" et tout le reste il

294

F a fait bon: bon euh normalement' quoi" .

(Corpus *Bielefeld-Noël*)

L'extrait 30 est significatif de nouveau de la manière dont la locutrice française prend garde à ce que son interlocutrice ne se heurte pas à des difficultés de compréhension. Parlant du climat en Provence pendant l'hiver dernier, la locutrice F en vient à employer le mot « mistral ». Pensant que son interlocutrice ne le connaît pas, la locutrice F ouvre une séquence métadiscursive, où elle le définit : « en Provence' il a un:/ . un vent' qui s'appelle le mistrale' c'est un vent du nord" et quand il souffle' il souffle très fort il fait très froid' . ».

Extrait 32

F et cet homme' . euh il est un peu comme Galilée' il affirme des choses"

199

A aha mhm"

F qu'il ne devrait pas affirmer' et: euh on le traite d'hérétique"

200

A . /dé":/

F HEREtique . ce sont des gens' qui affirment des choses" cOntre

201

A AH" mhm oui(?)(?) hum

F l'église' par exemple comme Galilé euh: ou Jeanne d'Arc

202

A (?) oui&oui

F tu connais Jeanne d'Arc c'était une/on disait que c'était une hérétique

203

F parce qu'elle disait des choses contre la religion' ou qui ne plaisaient pas

204

A oui&oui

F à la religion et donc il est:/il disait des choses comme/il disait des

205

F choses euh . qu'il ne fallait pas dire' et il est:/il est: donc euh condamné

(Corpus *Bielefeld-Noël*)

Suite à la sollicitation de la locutrice A, la locutrice F interrompt pour quelques instants le fil de son récit pour expliquer le mot « hérétique ». Comme dans les exemples précédents, nous pouvons constater que la locutrice F s'acquitte très bien de cette tâche conversationnelle, en formulant et reformulant les explications dans un langage clair et simplifié.

(1) Tout d'abord, la locutrice F l'explique par *un énoncé définitoire* : « HEREtique . ce sont des gens' qui affirment des choses" cOntre l'église' par exemple »;

(2) Ensuite, la locutrice F illustre la définition par deux exemples, l'un de l'histoire de France à savoir Jeanne d'Arc et l'autre appartenant à l'histoire de l'Italie à savoir Galileo Galilei;

(3) De plus, la locutrice française veut s'assurer que son interlocutrice a entendu parler de ces personnages, donc elle lui demande « tu connais Jeanne d'Arc ? »;

(4) Après que la locutrice A affirme connaître le personnage de Jeanne d'Arc (« oui oui »), la locutrice F reprend cet exemple tout en l'accompagnant d'une nouvelle paraphrase explicative : « tu connais Jeanne d'Arc c'était une/on disait que c'était une hérétique parce qu'elle disait des choses contre la religion' ou qui ne plaisaient pas »;

L'attention de la locutrice native pour l'intercompréhension transparaît aussi à travers le fait que, lorsqu'elle clôt la séquence latérale d'explications et qu'elle revient au récit du film, elle n'emploie pas le mot « hérétique » à propos du personnage du film mais le substitue par une paraphrase : « et donc il est:/il disait des choses comme/il disait des choses euh . qu'il ne fallait pas dire' et il est:/il est: donc euh condamné ».

Dans le corpus *Salford* nous avons repéré un nombre assez élevé de séquences analytiques, au sein desquelles nous pouvons distinguer deux cas de figure. Un premier cas de figure se déroule selon le schéma suivant :

1. L'intervieweur (NIB) pose une question qui contient un mot que l'étudiant ne connaît pas;
2. L'étudiant demande à l'intervieweur de reprendre la question;
3. L'intervieweur reformule la question (une ou plusieurs fois);
4. L'étudiant répond à la question.

Dans la liste des lexèmes qui semblent poser des difficultés de compréhension aux locuteurs du corpus *Salford* figurent des mots tels : « courses », « vieilles », « plats », « mode de vie », etc. Dans les extraits suivants nous pouvons observer que l'intervieweur explique le sens du mot ou de l'expression problématique à travers des expressions synonymiques ou à travers une série de paraphrases explicatives plus complexes.

Extrait 33

*NIB: quel genre de plats est ce que tu te prépares?

*C03: pardon?

*NIB: quel genre de mets est ce que tu te prepares?

*C03: um quel genre de ?

*NIB: de plats de qu' est ce que tu manges?

*C03: um n' importe quoi.

(Corpus *Salford* 2, *C03)

L'étudiant *C03 signale qu'il ne comprend pas la question de l'interviewer en employant la formule « pardon ». NIB reprend la question en remplaçant le lexème « plats » par un synonyme : « mets ». Mais l'étudiant ne comprend pas le lexème « mets » non plus (« um quel genre de ? »). Alors NIB reformule la question en se servant du verbe « manger ». Enfin, l'étudiante peut maintenant formuler une réponse : « um n'importe quoi ».

Extrait 34

*NIB: et euh est-ce que tu [/] tu as remarqué des différences à part les actualités dans le mode de vie entre l'Angleterre et la France?

*C03: dans les modes de vie?

*NIB: le mode de vie en general. je sais pas moi comment les gens vivent. opfen certaines différences qui t' ont frappé quand t' es venu ici?

*C03: um alors j' ai dit que les Français sont plus réservés je crois. mais à part de ça.

*NIB: dans la manière dont ils s' habillent de parler de manger vivre leurs maisons?

*C03: oui je [/] je pense que ce que m' a frappé je pense que les Français ont [= l] une attitude différente envers les [= l]enfants.

(Corpus *Salford* 3, *C03)

La compréhension de l'expression « mode de vie » pose problème pour plusieurs étudiants du corpus *Salford* 3 (voir aussi *CO4, *CO10). Dans cet extrait l'étudiant C03 signale son incompréhension en reprenant l'expression « mode de vie » avec une intonation interrogative.

L'enquêtrice explique le concept en recourant :

d'abord à une répétition non-littérale, partielle : « le mode de vie en général »;

ensuite à des reformulations paraphrastiques de type expansion : « comment les gens vivent. certaines différences qui t' ont frappé quand t' es venu ici? »;

et plus loin à une série de paraphrases de type spécification : « dans la manière dont ils s'habillent de parler de manger vivre leurs maisons? »;

Sans se rapporter aux aspects mentionnés par l'enquêtrice dans ses explications du syntagme « mode de vie », l'étudiante se penche sur une différence d'attitude qu'elle a pu saisir chez les Français et les Anglais.

Les séquences analytiques de la deuxième catégorie se déroulent selon le schéma suivant :

Dans son intervention l'étudiant emploie un mot qui attire l'attention de l'enquêtrice;

L'enquêtrice demande à l'étudiant d'explicitier le mot respectif;

L'étudiant explicite le mot à l'aide de plusieurs paraphrases.

Extrait 35

*C01: le chef est un peu [/] euh peu coincé. mais les [= l] autres ça va.
*NIB: qu' est ce que tu veux dire par le chef est un peu coincé ?
*C01: oh c' est parce que tout le temps les [= l] autres.
*C01: quand il n' est pas là nous parlons beaucoup.
*C01: et s' il arrive tout le monde doit disparaître parce qu' <il est> [/] il est pas content .
*C01: 0[= l] si on parle pendant quelques minutes pendant la journée .
*NIB: alors vous travaillez beaucoup ?
*C01: oh pas vraiment non .
*C01: c' est parce qu' il y a deux [= l] étages.
*C01: au premier étage il y a des [/] des bureaux avec des [/] des vitrines .
*C01: et il peut voir tout . mais en bas on peut descendre et se cacher .
(Corpus Salford 3, *C01)

L'étudiant est amené par l'enquêtrice à faire un exercice métalinguistique consistant à expliquer le sens de l'adjectif « coincé » de son intervention. Le premier essai d'explication de l'étudiant ne réussit pas puisqu'il résulte dans un énoncé avorté : « oh c' est parce que tout le temps les [= l] autres ». Ensuite, l'étudiant recourt au procédé de *l'exemplification* en présentant une habitude de son chef vis-à-vis des employés : « et s' il arrive tout le monde doit disparaître parce qu' <il est> [/] il est pas content si on parle pendant quelques minutes pendant la journée ». L'étudiant ajoute d'autres détails à cet exemple après la question de l'enquêtrice : « alors vous travaillez beaucoup ? ». Voir aussi Salford 3 *C02 : l'explication du mot « civilisés ».

2.5. Séquences d'ECM

Extrait 36

74

A regardons la télé' .. hm: .. oui tout eh je dois/je dois

F mhm c'est tout' mhm

75

A dire que: . chez nous: . euhm . alors euh dans notre/notre maison' .

76

A euh . habite aussi . notre . grand-mère' et:

F grand-mère ouais' la mère à

77

A la mère à mon père

F ta mère' ou la mère à ton père' mhm . en France

78

A mhm'

F on dit grand-mère . paternelle de pater à latin ça veut dire .

79

A mhm oui ah et: . elle aime le soir regarder la . télé"

F père donc paternelle (?) hm

80

A et c'est pourquoi . nous aus/. nous aussi' nous regardons . la télé,

F

hm

(Corpus Bielefeld-Noël)

L'extrait représente une séquence mixte de travail lexical qui est déclenchée par F, l'étudiante française et qui est formée d'une partie explicative et d'une partie métadiscursive.

(1) La LNN emploie le syntagme « grand-mère », que son interlocutrice juge *approximatif* et incomplet.

(2) Pour pouvoir le compléter, F demande à A une précision : « la mère à ta mère/ ou la mère à ton père/ »;

(3) La locutrice A fait la précision que F lui avait sollicitée : « la mère à mon père »;

(4) La locutrice native fournit ainsi l'expression équivalente pour « la mère à mon père » à savoir l'adjectif « paternelle »;

(5) La locutrice française termine la séquence latérale par un commentaire métadiscursif où elle explique l'origine étymologique de l'adjectif français « paternelle » : « de pater à latin ça veut dire père »;

(6) La locutrice d'origine allemande valide l'intervention corrective de F « oui » et continue son récit;

Extrait 37

A mhm oui

F français' . Peugeot'' connais-tu'' et mon copain' et moi avons une
173

Aaha _ (p.a.) Audi + mhm

F voiture allemande'' une (p.f.) AUdi' + (p.a.) AUdi +
174 s

A tu sais que: .. (p.a.) audi + est une expression

F (p.f.) Audi + 80 .. voilà
175

A latin'' hm . j'(s)uis pas sûre'' mais: . je crois'

F no:n .. ça veut dire quoi' .
176

A que: .. oui à peu près audi'' /z/'

F c'est écouter' ou entendre non' parce qu'
177

A était . ehmm .. avant la guerre' euh . hm . u:ne .. une fabrique' qui a

F ouais'

178

A porté' le nom . HOrch ça veut/ça veut dire (p.a.) horchen .. hôren +

F hm

179

A écouter*

F ouais mhm'' . oui parce que en français il existe un mot'' . euh
180

A mhm'

F auditorium ça s'écrit comme (p.a.) audi' + . et ça veut/c'est un
181

F endroit' où les gens peuvent aller' . et euh: écouter d(e) la musique
182

A mhm

F ou écouter des-./des paroles n'importe quoi' et on appelle ça' un
183

A mhm

F auditorium . donc il y a le mot (p.f.) audi'' + et donc ça doit être ça
184

F ça doit (vouloir?) écouter' ou en parler . mhm'' . certAlnEment (tousse)
(Corpus Bielefeld-Noël)

Dans cette séquence, le travail métadiscursif accompli par les deux interlocutrices est plutôt de nature gratuite. Elles s'attardent sur le niveau métadiscursif sans qu'il s'agisse de résoudre un problème de communication. Notons aussi que c'est la locutrice non native qui démarre cette séquence métadiscursive.

- (1) La mention de la marque de voiture « Audi » par F attire l'attention de son interlocutrice, qui tient à remarquer que « audi est une expression latine »;
- (2) S'intéressant au sens du mot *audi*, la locutrice française demande à son interlocutrice ce qu'il veut dire : « ça veut dire quoi / »;
- (3) La locutrice A fait une hypothèse concernant la signification d'*audi* en latin : « je suis pas sûre mais je crois que c'est écouter ou entendre non »;
- (4) Ensuite, la locutrice A apporte un argument pour soutenir son hypothèse concernant la signification en latin de l'item lexical en question : « parce qu'*audi* /z/'était . ehm .. avant la guerre' euh . hm . u:ne .. une fabrique' qui a porté' le nom . HOrch ça veut/ça veut dire (p.a.) horchen .. horen + écouter » ; Remarquons également les marques d'hésitation qui ponctuent son énoncé : *ehm, euh, hm* d'hésitation et répétition de « une »;
- (5) Par la suite, la locutrice F entérine l'hypothèse de A par la mention du mot français « auditorium », dont elle explique aussi le sens : « oui parce qu'en français il existe un mot' . euh auditorium ça s'écrit (p.a.) *audi'* + et ça veut/c'est un endroit' où les gens peuvent aller et . euh: écouter de la musique ou écouter des:/des paroles n'importe quoi' et on appelle ça' un auditorium . donc il y a le mot (p.f.) *audi'* et donc ça doit être ça' ça doit (vouloir ?) écouter ou en parler . mhm certAInEment »;
- (6) Enfin, la locutrice F clôt la séquence métadiscursive et reprend le fil du récit qu'elle avait entamé avant que A n'ouvre cette séquence métadiscursive.

Extrait 38

237

Aoui (rit) euh: cancer

F des gens' tu es quel signe" . crabe tu es nOn . cancer

238

A (rit)

F oui . parce que: . le signe est représenté par un crabe non mais

239

A mhm cancer

F c'est cancer et est-ce qu'on dit' pareil CANcer la maladie"

240

A en Allemagne ou Krebs mhm

F (pause 4s.) ouais . (p.a.) Krebs auch" +mhm" ..

241

A et toi' (?)

F ah ouais . on peut ... alors ... moi je suis (p.a.) Wassermann +

(Corpus Bielefeld-Noël)

L'extrait 38 contient une séquence de travail lexical mixte commençant par une séquence d'achèvement interactif (I), continuant par une séquence analytique (II) et se terminant par une séquence métadiscursive (III).

- I. (1) F initie un échange en posant une question à A sur son signe astrologique : « tu es quel signe ' »;
- (2) Ne connaissant pas la dénomination de son signe en français, elle répond juste par un « euh » d'hésitation;

(3) Comme nous n'avons pas accès à l'enregistrement vidéo, nous ne pouvons pas savoir comment F apprend finalement le signe de son interlocutrice, toujours est-il que F vient à l'aide d'A en fournissant la dénomination française de son signe : « crabe tu es non . cancer »;

II. (1) La locutrice française emploie le mot « cancer » comme signe du zodiaque;

(2) La locutrice d'origine allemande reprend le mot « cancer » avec une intonation dubitative pour que son interlocutrice reprenne et explique le mot en question;

(3) F explique alors la différence entre *crabe* (« le signe est représenté par un crabe ») et *cancer*, la dénomination du signe;

(4) La locutrice produit une marque d'acquiescement (« mhm ») et répète le mot *cancer*, comme preuve de l'acquisition du nouveau mot.

III. (1) La locutrice française est curieuse maintenant de savoir si « on dit pareil cancer la maladie » en allemand;

(2) les deux locutrices proposent leurs solutions en même temps à savoir le mot allemand « krebs », qui est l'équivalent allemand du mot français « CANcer ».

Enfin, nous pouvons dire que l'enrichissement culturel et linguistique est mutuel : l'étudiante allemande apprend une information culturelle et linguistique en français tandis que l'étudiante française apprend la même information en allemand.

Extrait 39

A uh: (pause 5s.)

F . qu'est-ce que ça veut dire (p.a.) weismachen +
ah ce que

245

A OUI c'est . très bien

F les gens veulent vous faire croire" . peut-être Ah voilà
ah

246

A

(rit) une situation

F ouais (pause 7s.) ahaha" on va voir me tromper" . aha'

247

A critique chez (moi?) . et: ... il faut il faut . plus (bas)

F ouais que t'impatsiente

248

A de patience + (rit) mhm (pause 4s.)

F peut-être patienter Gesund(h)eit (bas)

249

A je connais pas

F Gesun + .. ah » ça vient peut-être de : . Sinne . le sens »

250

A non .. je sais pas . comment on peut

F le bon sens' ou bien non »

251

A expliquer ça » ... hm hm .. si on veut faire » une .

F Gesund(h)eit Gesund(h)eit

252

A chose » il faut d'abord . réfléchir' . et : ... et puis

F mhm' Ah' ouiet puis voir'

253

A oui

**F les avantages » et les inconvénients »
lucidité' peut-
254**

Ah' d'accord o.k. .

**A non je ne connais' pas le mot en français je sais
F être on dirait'**

ah d'accord

(Corpus *Bielefeld-Noël*)

Comme l'exemple précédent, l'extrait 39 représente une séquence de travail métadiscursif qui est construite autour de la recherche de l'équivalent français du mot allemand « gesundheit ».

(1) La locutrice A continue de traduire en français des morceaux de l'Horoscope mais rencontre une expression qu'elle ne sait pas traduire en français, d'où ses hésitations : allongement (« et: ») et pause longue (« et: il faut ... »);

(2) La première proposition de F (« que t'impatiente ? ») se chevauche presque avec la première proposition de l'étudiante A (« il faut plus de patience ») que l'étudiante F 'retraduit' ensuite par le verbe français « patienter »;

(3) Pourtant, l'étudiante A remet en question les deux choix de traduction : « mhm »;

(4) L'étudiante F répète le mot allemand « gesundheit »; comme celui-ci se traduit par « santé » en français, nous pensons que c'est une expression où apparaît ce mot qu'elles ne savent pas traduire et non pas le mot « gesundheit »;

(5) Par la déclaration de l'étudiante A « je connais pas », celle-ci manifeste implicitement son désir d'arrêter la recherche de mot mais son interlocutrice fait encore un essai;

(6) La locutrice F essaie ainsi de reconstruire le sens du mot à partir du lexème « sine », que le mot allemand contient et qui veut dire « le bon sens » mais l'autre étudiante reste neutre quant à cette hypothèse et réaffirme encore une fois son incapacité à expliquer le sens du mot en question en français : « je sais pas comment on peut expliquer ça »;

(7) Il est intéressant d'observer que la locutrice française n'abandonne pourtant pas le travail de recherche de mot et répète deux fois le mot allemand: « Gesund(h)eit Gesund(h)eit »;

(8) Finalement, la locutrice A se décide elle aussi de reprendre le travail lexical et elle produit, en collaboration avec son interlocutrice, une paraphrase explicative, comme suit :

(a) A : « il faut d'abord réfléchir »

(b) F : « ah oui »

(c) A : « et »

(d) F : « et puis »

(e) A : « et puis voir »

(f) F : « les avantages et les inconvénients »

(g) A : « oui »

(9) Après les explications construites ensemble avec son interlocutrice, la locutrice F pense avoir enfin trouvé le nom français équivalent à savoir « lucidité »;

(10) Pourtant la locutrice A ne valide pas l'hypothèse de F et, de commun accord avec F, clôt la séquence par une conclusion négative : « non je connais pas le mot français »;

En dépit de l'insistance de la locutrice native, la recherche lexicale n'aboutit pas, ce qui peut s'expliquer par le niveau faible de langue que possède l'étudiante A.

Extrait 40

F (rit) à la maison . voilà ouais d'accord et en France" il y a
119

F une coutume" . quand euh on embrasse quelqu'un qui:/qui n'a
pas/encore

120

A mhm'hm

F d'enfants on dit euh bonne année" bonne santé' et un petit dans
121
A oui (rit)
F l'année' voilà . alors des fois" quand on veut Rire avec les gens' .
122
F ou: quand on veut: ehm: on veut les: comment dire ... on veut un peu
123
F les taquinEr" . on leur dit euh un petit dans l'année' . même quand
124
A (rit)
F on sait qu'ils en veulent pAs" on leur dit ça . comme ça ça fait rire
125
A ouais/c'est (a tradition'
F un petit peu c'est/ouais c'est un petit peu une
126
F tradition" disons que . tu le dis" entr(e) amis" mais euh par exemple .
127
F euh à une personne/tu fais la fête avec une personne que tu vois pour
128
A mhm"
F la première fois" tu lui dis par exemple bonne année" bonne santé"
129
F mais tu lui dis pas' euh un petit dans Tannée" ça se fait pas quoi .
130
A mhm
F ça se fait entr(e) amis . voilà, ... il existe un dicton' comme ça'
131
A ... hm non . on dit seulement on s'embrasse" et on dit
F en allemand'
132
A bonne année' bonne santé' . et: que . tes souhaits se réalisent
F ouais que
133
F tes souhaits se réalisent ouais . ÇA' on ne le dit pas' on l'écrit' plutôt
134
A ouais
F quand on envoie des cartes' de bonne année on dit: que tous vos
135
A mhm
F souhaits se réalisent' naninana' mais on dit pas' euh: ... on le dit pas
136
A mhm (rit)
F comme ça' quoi . voilà .. et: puis . je crois que c'est tout hm

(Corpus *Bielefeld-Noël*)

Par la richesse des explications que la locutrice native propose pour l'expression « bonne année bonne santé et un petit dans l'année », cet extrait ressemble aux séquences métadiscursives qu'on peut retrouver en contexte didactique. Nous notons ci-dessous les étapes que la locutrice F parcourt dans le processus explicatif-métadiscursif :

(1) explication du contexte général où l'on emploie cette expression;

(2) explications du contexte particulier où cette expression s'emploie : « alors des fois" quand on veut Rire avec les gens' ou: quand on veut: ehm: on veut les: comment dire ... on veut un peu les taquinEr" . on leur dit euh un petit dans l'année' . même quand on sait qu'ils en veulent pAs" »;

(3) explications des situations où cette expression ne s'emploie pas : « avec une personne que tu vois pour la première fois" tu lui dis par exemple bonne année" bonne santé" mais tu lui dis pas' euh un petit dans l'année" ça se fait pas quoi».

Ensuite, la locutrice française veut à son tour connaître les « dictons » pareils qui existent en allemand et que les Allemands emploient à l'occasion de la fête du Nouvel An.

La locutrice A présente ainsi les formules employées communément en Allemagne à cette occasion : « et on dit bonne année' bonne santé' . et: que . tes souhaits se réalisent. »

(2) La locutrice F enchaîne par une nouvelle remarque métadiscursive où elle explique le contexte différent d'emploi du dicton « que tes souhaits se réalisent » en français : « ÇA' on ne le dit pas' on l'écrit' plutôt quand on envoie des cartes' de bonne année on dit: que tous vos souhaits se réalisent' naninana' mais on dit pas' euh: ... on le dit pas ».

Extrait 41

262

A ce sont des: comprimés"

F (bas,p.a.) Bandscheibe + mhm • MickEy

263

A Mickymaus"

F mhm" . en France aussi c'est/ . mais en France' on appelle

264

A ah ah

F simplement MickEy on dit pas MickEy souris" ou . en anglais c'est

265

A mhm'

F Mickey Mouse" Mouse . et en/ . en allemand Mickymaus . Maus ..

26

A mhm mhm

F mais: en français c'est MickEy tout simplement

(Corpus Bielefeld-Noël)

La locutrice française ouvre une séquence métadiscursive à partir du nom de Mickey. Elle recourt à des comparaisons contrastives entre le français, l'anglais et l'allemand. Si en anglais et en allemand l'on ajoute « souris » après Mickey, cela ne se fait pas en français.

Extrait 42

A (pause 6s.) tu aimes cuire » cuisiner'

F froid aussi + cuisiner oui . j'adore ça

299

A mhm moi aussi »

F . et : . chez moi » . j'aime bien cuisiner » mais ma mère ne

300

F me laisse pas la cuisine (feuillette 4s.) mais des fois (bas) ouais +

(Corpus Bielefeld-Noël)

La locutrice non native prend l'initiative d'ouvrir un échange, mais elle n'emploie pas le verbe correct : elle utilise le verbe « cuire » alors que, bien évidemment, elle voulait demander autre

chose. La locutrice F se rend compte de la confusion que la locutrice A avait faite et intervient pour fournir le verbe correct à savoir *cuisiner*. La locutrice A ne reprend pas la question en entier mais reprend l'élément qui avait fait l'objet de l'hétéro-correction à savoir le verbe-clé : « cuisiner ».

Extrait 43

Pe: . préparé le bac' oui' . . et: (4s) j'étAIs la SEU:le' . qui:
 Ca: le bac mhm'
 57 -----
 Pe: voul/e/: = mh . devenir' . . dans/r/ notre: . . arrondissement' on
 Ca: ouai:s'
 58 -----
 Pe: peut dire ça' . euhm: . prof' pou:r le rUsse' . Et le français,
 Ca: Ah oui,
 59 -----
 Pe: (?ouais)
 Ca: . on dira plutôt' peut-être Académie, non' . . . académie par exem-
 60 -----
 Pe: mhm'
 Ca: ple' . en francE' . il exIstE l'académIE de bordeaux' qui rejoi/
 61 -----
 Ca: eh qui regrOUpE les régiONs de:, bordeAU:x' . là où je suis née aussi'
 62 -----
 Ca: . et euh si tu veux' . la frANce' est divisée/ . ,euh: la france est di
 63 -----
 Pe: Ah (?m/)
 Ca: visée en régions' en régions pour euh: la géographie' . mais pour
 64 -----
 Pe: . . Ah non, .
 Ca: les:/ pOUr l'enseignement' c'est divisé en académies,
 65 -----
 Pe: chez nou:s' . . . mh: . la RDA' était divisée' . en: . arrondisse-
 Ca: mh'
 66 -----
 Pe: ments' & en allemand, . krEIs' . et: . . le:s = arrondisse-
 Ca: mhm' ouais'
 67 -----
 Pe: ments/r' . . se: . . (hésitant) réunI:ssent' + dans/r/ . ,oui .
 Ca: ouais'
 68 -----
 Pe: on a appri:s le mot . (hésitant) districte, . . . il y
 Ca: districte oui'
 69 -----
 Pe: avait/ . par exemple moi' . . mh: . j'ai habité' . ,au districte .
 70 -----
 Pe: karl-marx-stAdt' dans le districte karl-marx-stadt' mainten
 Ca: (bas) DANs le districte * mhm'
 71 -----
 Pe: ant /r/ chEmnitz' et: . oui/ch/ . dans reuh: le dIstricte'il
 Ca: . ouais'
 72 -----
 Pe: y avait . . (bas) oh je sais pas + . . . VE:r:s' . . vers CInq tren.te

73 -----
 Pe: . . arrondissements' à peu près, . . et: .
 Ca: Ah d'accord okay, . Okay,

(Corpus *Bielefeld-Uni*)

Nous venons de citer un extrait de dimensions assez étendues qui est formé de plusieurs moments de négociation d'information lexicale et dont l'enjeu consiste à trouver le mot juste.

(1) Dans un premier temps, nous pouvons observer que Pe emploie le lexème « arrondissement » mais que tout de suite elle demande la confirmation à son interlocutrice si « on peut dire ça »;

(2) Séquence de négociation métadiscursive

Pe n'attend pas la réponse de Ca et continue de construire sa réponse mais à un moment donné Ca l'interrompt pour proposer un autre lexème à la place de « arrondissement », à savoir celui de « académie ». Mais Ca ne se contente pas de partager une information lexicale nouvelle avec son interlocutrice et elle procède à une explication ample (lignes 60-65) fondée sur :

(a) le procédé de *l'exemplification* (exemple personnel) :

Pe: mhm'
 Ca: par exemple'.en francE'. il exIstE l'académIE de bordeaux' qui rejoi/
 61 -----
 Ca: eh qui regrOUpE les régiONs de:, bordeAU:x' . là où je suis née aussi'

(b) un parallélisme (« régions pour la géographie/vs. académies pour l'enseignement » en France) :

Ca: . et euh si tu veux' . la frANce' est divisée/ . ,euh: la france est di
 63 -----
 Pe: Ah (?m/)
 Ca: visée en régions' en régions pour euh: la géographie' . mais pour
 64 -----
 Pe: . . Ah non, .
 Ca: les:/ pOUr l'enseignement' c'est divisé en académies,

Mais la notion d' « académie » ne sera pas retenue par Pe pour décrire les divisions en matière d'enseignement dans son pays. Elle préfère s'en tenir à la traduction de la notion allemande de « kreiss » par le terme français d'« arrondissement », qu'elle avait employé initialement. Tout comme Ca, Pe fait une parenthèse sur le système de division des zones géographiques en Allemagne, qu'elle construit toujours à l'aide :

d'un parallélisme (« arrondissements »/vs. « districts »)

Pe: chez nou:s' . . . mh: . la RDA' était divisée' . en: . arrondisse-
 Ca: mh'
 66 -----
 Pe: ments' & en allemand, . krEIs' . et: . . le:s = arrondisse-
 Ca: mhm' ouais'
 67 -----
 Pe: ments/r' . . se: . . (hésitant) réunI:ssent' + dans/r/ . ,oui .
 Ca: ouais'
 68 -----
 Pe: on a appri:s le mot . (hésitant) districte, . . .
 Ca: districte oui'
 69 -----

(b) et du procédé de l'*exemplification* (exemple personnel)

Pe: il y avait/ . par exemple moi' . . mh: . j'ai habité' . ,au districte
70 -----
Pe: karl-marx-stAdt' dans le districte karl-marx-stadt' mainten
Ca: (bas) DANs le districte * mhm'
71 -----
Pe: ant /r/ chEmnitz' et: . oui/ch/, . dans reuh: le dIstricte'il
Ca: . ouais'
72 -----
Pe: y avait . . (bas) oh je sais pas + . . . VE:r:s' . . vers CInq tren.te
73 -----
Pe: . . arrondissements' à peu près, . . et: .
Ca: Ah d'accord okay, . Okay,

Avant de terminer l'analyse de cet extrait, nous tenons à faire encore quelques remarques :
Nous retenons la présence de quelques expressions métadiscursives intéressantes :
« si tu veux » (ligne 63), expression synonyme de *je reformule* mais par laquelle la locutrice Ca implique son interlocutrice Pe dans la démarche explicative;
« on dira plutôt' peut-être(e) Académie » : nous remarquons la présence de marqueurs d'adoucissement d'une proposition de formulation que la locutrice native Ca fait;
« on a appri:s le mot . (hésitant) districte, » : l'étudiante Pe tient à légitimer la source de son savoir;
Remarquons aussi que le processus de négociation autour de l'information linguistique (*id est* l'emploi du mot « arrondissement ») débouche également sur un échange d'informations socioculturelles entre les deux interlocutrices provenant de deux pays différents.

3. Même si le choix final du mot « arrondissement » par Pe n'est pas le meilleur, la séquence explicative dont il fait l'objet, ne peut être que productive et enrichissante pour l'apprenante grâce, d'une part, au travail d'explication qu'elle doit mener et grâce, d'autre part, aux informations sociolinguistiques que son interlocutrice lui fournit.

Extrait 44

Ca: (....) mhm' . depuis combien de temps' . deux ans'
80 -----
Pe: (?..) j'ai fait' des étUdes,
Ca: trois ans'...depuis combien de TEMps' non,
81 -----
Ca: euh: quand c'est' que tu as commencé tes études' à l'université,
82 -----
Pe: quANd, . euh:m . . j'ai commencé' en: . (hésitant) mill:e en: .
Ca: ouI,
83 -----
Pe: quAtre vin:gt/r/ . ,sept
Ca: sEpt, (ea) alors, c'est-à-dire' . moi j(e) te
84 -----
Ca: dis de.puis combien de temps' . et toi' tu me répons' depuis' . trOI.s
85 -----
Pe: Ah:' dePUIs, Mh, DEpuis
Ca: = ,ans . dePUIs combien de temps' voilà, dePUIs' combien
86 -----
Pe: trois ans, ouI/ch/, & Mhm, ouI'

Ca: de temps' depuis trois ans, tu comprends' voilà,
 87 -----
 Ca: . bon,
 88 -----
 Pe: . . (ea) Alors, . . . (en riant) depui:s . trois ans' (souriant) j/E/
 Ca: ,mHm'
 89 -----
 Pe: fais mes études' + (rit) (rit) et: . . ,oui:
 Ca: (en riant) ouais' + très bien' (rit)

(Corpus *Bielefeld-Uni*)

L'extrait ci-dessus représente une séquence d'intercompréhension mixte (ECM et explicative) dont l'enjeu est, pour Ca en tant que locutrice native, d'expliquer l'emploi d'une expression et pour Pe, l'interlocutrice non native, de l'assimiler et de l'employer correctement dans sa réponse.

(1) La question initiale de Ca, qui ouvre cet échange, contient l'expression temporelle « depuis combien de temps », expression qui semble poser des problèmes de compréhension à son interlocutrice : celle-ci n'enchaîne pas par une réponse mais garde le silence;

(2) La locutrice Ca répète partiellement la question encore une fois (ligne 81 « depuis combien de TEMps'») mais la réponse de Pe ne la satisfait pas et elle la qualifie négativement par un « non »;

(3) La locutrice Ca ouvre ainsi une séquence explicative afin de faire apprendre à son interlocutrice l'expression temporelle *depuis+x ans* :

(a) Dans un premier temps, Ca reformule la question initiale en éliminant l'expression temporelle problématique : « euh: quand c'est' que tu as commencé tes études' à l'université, » et Pe formule sa réponse : « euh:m . . j'ai commencé' en: . (hésitant) mill:e en: . quAtre vin:gt/r/ . ,sept »;

(b) Dans un deuxième temps, Ca, en assumant aussi bien le rôle de locuteur que celui d'interlocuteur, formule une question avec l'expression temporelle à apprendre : « moi j(e) te dis de.puis combien de temps'(ligne 84) » et puis une réponse : « et toi' tu me réponds' depuis' . trOI.s ans » (ligne 85);

(c) Enfin, après plusieurs essais, Pe aboutit à intégrer correctement l'expression temporelle *depuis+x ans* et à reformuler sa réponse initiale :

Pe: . . (ea) Alors, . . . (en riant) depui:s . trois ans' (souriant) j/E/
 Ca: ,mHm'

89 -----
 Pe: fais mes études' + (rit) (rit) et: . . ,oui:
 Ca: (en riant) ouais' + très bien' (rit)

Nous avons pu repérer encore deux occurrences de cette préposition dans les interventions de Pe, dont la dernière est une trace de l'acquisition correcte de l'emploi de cette expression temporelle par l'apprenante.

(1) Lignes 125-128 : Pe utilise la préposition « depuis » mais son interlocutrice suggère d'employer la préposition « à partir »;

(2) Lignes 167-168 : Pe emploie correctement la préposition « depuis » dans son intervention.

3. Conclusion

1. Pour ce qui est des types de formulation médiate dont se servent les locuteurs de nos corpus et que nous avons principalement abordés dans les extraits de 1 à 11, il y a, rangés par ordre de fréquence, *la formulation transcodique*, *la formulation approximative*, *l'énoncé définitoire*, *l'exemplification*, *la comparaison* et *la formulation indéterminée*. Certaines réalisations de ces procédés sont très originales. Elles font dans leur majorité l'objet d'un « traitement conversationnel », c'est-à-dire que les interlocuteurs les retravaillent pour trouver l'équivalent dans la langue d'apprentissage (dans le cas des formulations transcodiques) ou une meilleure formulation, plus exacte, plus complexe (dans le cas des autres types de formulation médiate).

2. Pour conclure à propos des séquences d'achèvement interactif, que nous avons principalement examinées dans les extraits de 12 à 22, nous dirons que, dans la plupart des situations, l'interlocuteur intervient pour aider le locuteur à la suite d'une sollicitation d'aide explicite et/ou après des ruptures importantes dans l'énoncé de ce dernier, matérialisées par des faux-départs et/ou des répétitions et/ou des *euh* d'hésitation et/ou des pauses silencieuses assez longues. Notons également que le *euh* d'hésitation est la marque qui fonctionne inmanquablement comme indice de sollicitation d'aide implicite accompagnant à chaque fois les efforts de recherche lexicale du locuteur. Un autre déclencheur d'aide, qui peut accompagner l'un des indices ci-dessus, est une marque de type paraverbal : il s'agit notamment du rire léger qui apparaît chez certains locuteurs dans ces situations.

Si dans la plupart des cas, nous avons affaire à des schémas d'achèvement interactif 'classiques', formés de trois mouvements (énoncé inachevé du locuteur, achèvement de l'interlocuteur et reprise de l'énoncé initial par le locuteur avec intégration de la contribution de l'interlocuteur), il y a aussi des extraits où l'apport lexical de l'interlocuteur n'est pas validé par le locuteur. Dans ces cas-là, la recherche conjointe du mot juste peut se prolonger sur l'espace d'un nombre assez significatif de tours de parole (voir par exemple extraits 12 et 13).

Nous avons pu identifier également plusieurs cas de co-énonciation. Il y a des co-énonciations *grammaticales*, où l'énonciation conjointe est produite par le locuteur natif afin de venir à la rencontre d'une difficulté grammaticale du locuteur non-natif liée, par exemple, à l'emploi des modes et temps verbaux. Et il y a des co-énonciations *lexicales* ou *discursives*, qui sont similaires aux situations de construction à deux voix des énoncés dans les conversations endolingues et qui sont produites aussi bien par les locuteurs experts et que par les apprenants.

3. Concernant les séquences éminemment *explicatives* (extraits 23-28) nous dirons que celles-ci jouent un rôle clé dans les deux corpus *Bielefeld*, où la locutrice native de français se charge d'expliquer des items lexicaux ou des expressions nouvelles pour son interlocutrice. Parfois, les séquences d'explication trouvent leur origine dans un problème de compréhension de l'apprenante mais d'autres fois celles-ci émanent tout simplement d'un souci de la locutrice native de partager des connaissances linguistiques et culturelles avec sa partenaire de tandem et de faire progresser celle-ci dans la langue cible. Mais la locutrice française se montre également soucieuse d'enrichir ses connaissances en allemand et demande plusieurs fois à sa partenaire de tandem de lui expliquer des mots ou des expressions allemandes, trouvés ça et là dans le journal allemand où les deux interlocutrices sont censées puiser leurs sujets de discussion. Cette curiosité de la locutrice française amène son interlocutrice allemande à réfléchir sur sa propre langue, à faire des exercices de traduction et à construire des explications complexes en français.

4. Quant aux séquences essentiellement *analytiques* (extraits 29-35), celles-ci sont déclenchées soit par le locuteur natif ou expert, soit par le locuteur non-natif. Dans le premier cas, il s'agit des situations où l'emploi d'une expression ambiguë par l'apprenant détermine le locuteur natif ou expert à demander à celui-ci de reformuler son propos. Dans le deuxième cas de figure, l'étudiant signale à son interlocuteur qu'il n'a pas compris une question ou une expression et lui demande, parfois par des signaux uniquement non-verbaux, de reformuler l'énoncé ou l'expression en question.

5. En ce qui concerne les séquences d'*ECM* (extraits 36-44), nous pouvons dire que celles-ci sont intimement liées aux séquences de type explicatif et qu'elles sont d'une grande variété. Un

premier cas de figure concerne les séquences dont le premier mouvement est marqué par l'emploi d'une formulation transcodique par le locuteur. Celui-ci demande à son interlocuteur, implicitement ou explicitement, de lui fournir le terme correspondant de la langue cible. Nous avons vu que, en fonction du type de corpus, l'interlocuteur qui fournit l'aide peut être un locuteur non-natif mais supervisé par le natif, qui valide ou invalide la/les propositions du/des non-natif(s), ou bien un expert de la langue cible ou un locuteur natif. Une autre situation, proche de la première, concerne les extraits où le locuteur emploie une formulation par néocodage du type « école secondaire élargie », une formulation approximative du type « trottoir » (au lieu de *sentier*) ou un énoncé définitoire (par exemple « mettre des plantes dans la terre » pour *planter*) et où l'interlocuteur natif tâche de trouver l'équivalent correct en français, en suivant les explications fournies par le locuteur non-natif. Un autre cas de figure, présent dans le corpus *Giurgiu 2*, met en scène la locutrice non-native A en tant qu'acteur principal de la séquence d'ECM. Ainsi, supposant que le locuteur E, qui ne possède pas la même maîtrise de la langue cible que A, puisse ne pas connaître certains mots ou expressions employés par A, l'enseignant I engage A à les définir. Enfin, nous avons pu identifier des séquences d'ECM plus gratuites, dans le corpus *Bielefeld*, où, par exemple, les deux interlocutrices mènent un travail riche et complexe sur l'origine du mot « audi », partageant leurs connaissances de latin, d'allemand et de français. Nous nous y arrêtons de façon plus détaillée ci-dessous.

6. Parmi les trois types d'interaction exolingue que nous avons envisagés, à savoir la discussion en groupe (corpus *Giurgiu 1* et 2), l'interaction en tandem (corpus *Bielefeld*) et le dialogue étudiant-enquêteur (corpus *Salford*), c'est l'interaction en tandem qui contient le plus grand nombre de séquences consacrées au travail lexical et au travail métalinguistique en général. Cela s'explique par les particularités de ce type d'interaction, que nous avons abordées aussi dans un travail en collaboration (Giurgiu et Stanciu 2014), à partir de la description d'un corpus d'interactions en tandem, en français et en roumain, recueilli au cadre d'un projet de recherche en didactique du FLE¹³.

Il convient de s'arrêter un peu sur les interactions en tandem en raison de la valeur « potentiellement acquisitionnelle » des séquences produites. D'abord, les participants aux projets de tandem ont un double statut : grâce à l'alternance des langues de communication pendant les rencontres, les étudiants sont à la fois *apprenants* de la langue de leur(s) partenaire(s) et *enseignants* de leur propre langue. Les interactions en tandem sont sous-tendues par un *contrat didactique*¹⁴, en vertu duquel les locuteurs natifs prennent la liberté de corriger les fautes de leurs partenaires. Ainsi, le corpus *Bielefeld-Uni* démarre par un échange autour de la mise en œuvre du contrat didactique, où, après s'être mises d'accord que l'étudiante française (Ca) va corriger les fautes de l'étudiante allemande (Pe), les deux partenaires de tandem établissent également à quel moment Ca doit intervenir pour corriger les fautes de Pe. En voilà la transcription :

1 -----
Pe: . . euh:m . mmh' . . Alor:s, Mm:,
Ca: d'accord' on prend quelques notEs' . .
2 -----
Pe: & ouI:' bien sûr'
Ca: . dois-j(e) aussI corriger tes fautes' . ou pas, (bas) oui' + d'ac-
3 -----
Ca: cord, . . et je fAIs comment, je/ j'attends' que tu aies fini'de: fai-
4 -----
Ca: re ta phrasE' . et j(e) te le dis après' . . ou: je le fais d/i/ . de

¹³ « Tandem, bilinguisme et construction des savoirs disciplinaires : une approche du FLE/FOS en contact avec des langues de l'ECO », projet initié en 2012 par l'Université de Médecine de Cluj, en partenariat avec l'Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, l'Université de Genève, l'Université de Luxembourg et l'Université Matej Bell de Slovaquie.

¹⁴ Voir De Pietro J.F., Matthey M., Py B. (1988) « Acquisition et contrat didactique: les sequences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » in *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119.

5 -----
 Pe: & après' la phrasE (bas) & c'e:st'
 Ca: sUIte dès qu(e) tu fais ta faute, d'Accord,
 6 -----
 Pe: p(eu)t-êtr(e) mieux, + mhm' . . [ea] Alor:s h:m: .
 Ca: . cOmme tu veux d'Accord

Les deux corpus *Bielefeld* que nous avons analysés contiennent le plus grand nombre de séquences métalinguistiques de correction. L'étudiante française initie très souvent des séquences métalinguistiques où elle corrige les fautes grammaticales, lexicales et phonétiques de son interlocutrice. Comme en contexte didactique, les séquences typiques de correction que nous avons identifiées dans les deux corpus se déroulent selon le schéma suivant :

- Intervention initiale de la non-native contenant une erreur de formulation;
- Travail de reformulation effectué par la locutrice native;
- Travail d'intégration de la formulation correcte par la locutrice non-native.

Et, comme en contexte didactique, ces séquences peuvent se dérouler également selon des schémas plus complexes, où le natif doit réitérer la correction avant que le non-natif l'assimile et où le natif explique plusieurs fois une règle structurale avant que l'apprenant la comprenne.

Un autre trait qui rend ce type d'interaction original, aussi bien par rapport aux autres types d'interaction analysés que par rapport à l'interaction en contexte didactique, (classe de FLE) est lié à la construction des séquences explicatives ou d'ECM à finalité plutôt *gratuite*. L'extrait 37, où les deux étudiantes s'arrêtent sur l'étymologie du mot *audi*, est un exemple très illustratif en ce sens.

En fait, le transfert de connaissances linguistiques (lexicales, phonétiques et morpho-syntaxiques) se greffe sur un transfert important de savoir-faire et savoir-être spécifiques à la langue et à la culture des deux partenaires de tandem. Le corpus *Bielefeld-Noël*, où les deux étudiantes comparent la façon dont les Français et les Allemands passent les fêtes de Noël, représente un véritable échange interculturel. Les deux locutrices décrivent des traditions, des us et coutumes que les Français et les Allemands observent à l'occasion de ces fêtes : messe de Noël, repas, père Noël, cadeaux, chansons, vœux, etc. Dans le corpus *Bielefeld-Uni*, où le partage des connaissances culturelles et linguistiques concerne les systèmes d'enseignement allemand et français, les deux étudiantes ont l'occasion de se familiariser avec des termes liés à la sphère des études dans la langue cible.

Synthétisons ci-dessous les caractéristiques qui font du tandem une expérience inédite d'apprentissage et qui en recommande la mise en place par les enseignants dans les programmes universitaires d'enseignement d'une langue étrangère :

- la réversibilité des rôles *d'apprenant* et *d'expert*, que les interlocuteurs assument pendant les rencontres, suite au *contrat didactique* qui sous-tend ce type d'interactions;
- la coopération, l'entraide, l'échange, la réciprocité, qui sont de mise dans les tandems;
- « ...la connivence (et parfois l'amitié) qui s'installe entre les partenaires du tandem est une source de confort psychologique pour les apprenants, qui ne subissent plus la concurrence et la pression, courantes dans l'apprentissage institutionnel classique » (Giurgiu et Stanciu 2014 : 117).

7. L'analyse des extraits du corpus *Giurgiu 1* nous fait réfléchir à l'importance de l'évaluation par le locuteur expert des activités métalinguistiques effectuées par les apprenants eux-mêmes. Si des fois les apports des étudiants sont très pertinents dans la solution des problèmes de formulation de leurs camarades ou tout simplement dans la construction conjointe des énoncés, d'autres fois leurs propositions ne sont pas correctes et ont besoin d'être hétéro-corrigés par le locuteur expert.

L'analyse des séquences métalinguistiques du corpus *Giurgiu 2* révèle à nouveau l'importance d'une forte *implication* du locuteur expert dans les difficultés de formulation (voire les blocages) auxquelles se confronte l'apprenant qui a un niveau plus faible en français. De même,

l'enseignant assure l'intercompréhension entre les deux étudiants, qui ont des niveaux de maîtrise différents du français : quand l'étudiante A emploie des termes dont l'enseignante pense qu'ils sont inconnus de l'étudiant E, elle lui demande de les expliquer ou le fait elle-même.

Dans le corpus *Salford*, le support de l'enquêteur s'avère tout aussi important que dans les autres corpus analysés. L'enseignant fournit aux apprenants des items lexicaux que ceux-ci ne connaissent pas dans la langue cible mais il s'implique également dans la solution des difficultés de dénomination auxquelles ceux-ci se confrontent.

IV. Analyse du travail de formulation dans les séquences à dominante narrative

1. Quelques rappels théoriques

À la suite de Gülich et Mondada (2001 : 228), nous distinguons plusieurs phases du récit oral. La première est la *préface*, qui est la partie dans laquelle le locuteur annonce « qu'il veut raconter quelque chose de pertinent pour la conversation, par exemple en introduisant un topic ou en mentionnant un événement particulier, souvent en l'évaluant comme extraordinaire, bizarre, drôle, etc. ou encore en demandant à l'interlocuteur s'il connaît tel lieu ou telle personne qui jouera un rôle dans le récit à venir ». La deuxième phase est la *ratification* (*the recognition-type description*) : le locuteur fait appel au savoir commun des deux interlocuteurs. Suivent le *début* et le *déroulement* du récit proprement dit. Enfin, dans une dernière phase, le récit est *commenté, évalué, discuté* par tous les participants.

Qu'il s'agisse de récits amples ou succincts, ceux-ci remplissent diverses fonctions dans l'interaction, qu'il convient de définir en fonction du contexte conversationnel dans lequel ils apparaissent. Ainsi, à part la fonction principale, qui est celle de « faire participer un interlocuteur à une réalité vécue par le narrateur » (p 231), les locuteurs produisent des récits en interaction afin de fournir des informations sur eux-mêmes, donner des explications, argumenter, divertir, etc. Les mêmes auteurs constatent également que dans les conversations entre natifs et non-natifs, ces derniers ne font pas souvent de récits. Aussi, comme nous pourrions le constater au fur et à mesure des S.N. analysées, la construction des récits n'est pas un défi des plus faciles à relever par nos étudiants.

Sans nous arrêter de façon détaillée sur des aspects liés à la problématique des textes narratifs (structure des séquences narratives, critères de classement des textes narratifs, cf. Adam 1997 et 2011) ni sur des aspects plus spécifiques de la construction des récits oraux (cf. Florea 2010), il convient pourtant de faire encore quelques précisions. Nous faisons la distinction entre récit, description d'actions, relations de voyage, histoire drôle, entre récits minimaux et récits complexes. Selon Adam, le récit se distingue de la relation, souvent une simple description d'actions, par la présence d'une intrigue. Adam (1997 : 49) résume ainsi le schéma des séquences prototypiques du récit :

Situation initiale (AVANT- « commencement » - transformation agie ou subie (PROCÈS- « milieu ») – situation finale (APRÈS – « fin »).

Les notions de *premier plan* et d'*arrière-plan* sont récurrentes dans nos analyses de S.N. Nous employons la notion de *premier plan* pour désigner les actions qui font avancer le récit et qui sont racontées au passé composé. Quant à l'*arrière-plan*, il se réfère aux actions racontées à l'imparfait ou plus-que-parfait, qui offrent des informations secondaires. L'*arrière-plan* contient de règle les descriptions de décor, les portraits des personnages; le narrateur y fait également des retours en arrière ou des commentaires pour que le lecteur/auditeur comprenne mieux les faits racontés.

La distinction que fait Genette (1972) entre *histoire*, *récit* et *narration* s'avère également utile pour notre étude. Si l'*histoire* fait référence « au monde raconté », le *récit* représente la configuration textuelle de l'*histoire*, la forme textuelle du monde raconté et la *narration* représente les commentaires de l'auteur sur l'acte de narration. En relevant les marques du TdF, nous allons observer aussi les difficultés que les étudiants éprouvent à mettre en forme leur histoire.

Quant à notre démarche d'analyse, rappelons qu'elle va parcourir les étapes suivantes :
division des interventions en paragraphes intonatifs;
identification des étapes du récit;
identification et description des phénomènes du travail de formulation en tenant compte :

des constituants du paragraphe intonatif;
des étapes de construction du récit.

Les S.N. à l'épreuve du corpus

Trois S.N. du corpus *Giurgiu*

Extrait 45

S18 est-ce qu'ils vous envoient à manger/

Locutrices non-identifiables oui

S19 oui Eموke aussi/ est-ce que vous recevez des des paquets par le bus/

Locutrices non-identifiables oui

M5 c'est génial (rire)

S19 je trouve aussi hein/c'est incroyable

E9 c'est déliçois

S20 oui oui oui c'est

M6 même si c'est des des choses qu'on trouve ici/mais je sais pas euh

S21 c'est pas pareil\c'est maman\

M7 oui c'est maman oui\

S22 toi aussi tu reçois/

R4 oui bien sûr et je dois euh:: m'en aller à:: l'autogare

T5 c'est tout un rituel\

S23 oui c'est ça le rituel

R5 c'est une petite émotion/ooo qu'est ce que ma mère m'a m'a posé/

E10 <bah xx>j'ai une fois perdu l'autobus/

(Rire de tout le monde)

Locutrices non-identifiables moi aussi

M8 i il est allé euh en fait moi je je prends le le paquet/ euh:: dès:: la gare mais il est il est parti/
donc le bus et je suis arrivé un un peu en retard donc il est parti à l'autogare/ et là-bas c'est un peu
loin/ şrireş oui et j'ai j'ai eu de la chance avec le bus en fait / parce que le taxi c'est un peu cher\

(Corpus *Giurgiu 1*)

L'extrait cité est construit autour d'un topic proposé par S sous forme de question : « est-ce qu'ils (*vos parents*) vous envoient à manger ? ». Si les réponses qu'initient M4 et R5, et qu'elles construisent en collaboration avec d'autres interlocutrices, forment des séquences discursives descriptives, les réponses initiées par E et M, en E 10 et respectivement en M8, constituent une production textuelle de type narratif. Observons aussi que l'intervention d'E10, où la locutrice évoque brièvement le souvenir d'une petite mésaventure qui lui est arrivée en allant récupérer un paquet envoyé par ses parents, fonctionne comme préface du récit que construit M8 par la suite. Nous avons donc affaire à une séquence narrative hétéro-déclenchée, dont la préface est produite par l'étudiante E (E10) alors que le récit est initié et assumé par M (M8).

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1 (abandonné)

i il

Rhème 1

le bus est allé

Préambule 2=ligateur+support lexical disjoint

euh en fait moi

Rhème 2

je je prends le le paquet/ euh:: dès:: la gare

Préambule 3=ligateur

mais

Rhème 3

il est il est parti/

Postrhème 1

donc le bus

Paragraphe intonatif 2

Préambule 4=ligateur

et

Rhème 4

je suis arrivé un un peu en ^{retard}

Préambule 5=ligateur

donc

Rhème 5

il est parti à l'autogare/ et là-bas c'est un peu loin/ §rire§

Préambule 6=ligateur

oui et

Rhème 6

j'ai j'ai eu de la chance avec le bus en fait /

Préambule 7=ligateur+support lexical disjoint

parce que le taxi

Rhème 7

c'est un peu cher\

Précisons que le récit de M8 est constitué de plusieurs allers et retours sur l'axe temporel, comme il peut ressortir de la représentation ci-dessous, dans laquelle les événements auxquels réfèrent les rhèmes respectifs sont rangés dans l'ordre chronologique.

Rhème 2 Rhème 1 Rhème 3 Rhème 5 Rhème 4

Or, comme nous pouvons le constater, la construction du récit par allers-retours sur l'axe chronologique, laisse aussi des traces au niveau de la production orale. Ainsi, chaque rhème compte plusieurs répétitions, allongements vocaliques et *euh* d'hésitation :

Rhème 2 : répétitions « je je prends »; « le le paquet/ », euh d'hésitation, allongements vocaliques : « dès:: la gare »;

Rhème 3 : répétitions : « il est il est parti/ »;

Rhème 4 : répétition : « je suis arrivé un un peu en ^{retard} »;

Notons, au passage, que le « euh » apparaît devant l'élément [de], qui subit un allongement aussi, ce qui peut être significatif d'une incertitude concernant le choix correct de la préposition de lieu.

Quant à la suite du récit, celle-ci est produite avec plus d'aisance. Seules deux répétitions s'y glissent du rhème 4 au rhème 7 : « je suis arrivé un un peu en ^{retard} » ; « j'ai j'ai eu de la chance avec le bus en fait / ».

Cet extrait illustre en fait les difficultés de la construction spontanée du récit par la locutrice M. L'histoire drôle qu'elle veut raconter renferme du *potentiel diégétique* (Charaudeau : 2005) mais sa transformation en récit laisse à désirer. La précipitation et la façon lacunaire dont M raconte sont un préjudice important pour la narrativité, qui est sous-jacente dans sa production. M n'arrive donc

pas à mettre en forme le récit de son histoire (au sens de Genette : 1972). Notons succinctement quelques-uns des problèmes liés à la construction du récit par cette locutrice.

Les étapes du récit ne se laissent pas distinguer nettement et les allers et retours sur l'axe temporel ne font qu'accentuer ce mélange des événements;

La dernière phase du soi-disant *récit* fait défaut : la narratrice ne spécifie pas si finalement elle a récupéré le paquet ou non. On pourrait déduire que oui parce qu'elle dit « qu'elle a eu de la chance avec le bus » mais le *brouillage référentiel* (Florea : 2010) entre « le bus » en postrhème 1 et le « bus » en rhème 6 ne nous laisse pas trancher clairement entre les deux possibilités d'interprétation;

L'analyse des marqueurs discursifs révèle aussi des difficultés. On peut observer que la locutrice ne se sert pas de marqueurs appropriés tels « d'abord, et puis, ensuite » etc. pour structurer les différentes phases de son récit et pour en renforcer la cohésion et la cohérence. Le ponctuant « donc », qui apparaît deux fois, ne joue pas de rôle au niveau de la structuration du récit; Remarquons enfin l'absence d'étayage interlocutif (Vasseur 1993) : aucune interlocutrice n'intervient avec des questions étayantes.

Extrait 46

A24 oui je suis en quelque sorte un conglomérat de de de choses bizarres puisque je je n'apprends le français que depuis quatre ans donc euh::

I11 ah bon/

A25 oui ^{avant} j'apprenais l'allemand comme langue étrangère

I12 et d'où cet amour pour le français alors cette PASSION pour le français/

A26 oui avant je considérais le français la pire des langues et: tout d'un ^{coup} j'ai reçu une chanson par mail , et voilà

I13 une chanson de qui/

A27 de euh:: Jean Jacques Goldman et ça s'appelle *Comme toi* et bon euh: la chanson était [x]

I 14 et tu ne connaissais pas le FRANÇAIS avant avant de recevoir cette chanson/

A28 non pas du tout et ma mère me disait toujours/ bon il faut apprendre le français/

puisque ben elle aime bien le français et moi NON c'est quoi ça/ c'est quoi la prononciation/ c'est quoi toutes sortes de de règles/ et puisque j'aimais l'anglais/ j'aimais l'allemand/ euh je j'ai décidé après avoir écouté la chanson euh de façon répétitive/ euh: je j'ai voulu me transférer au français en onzième et dès ce moment-là je tout mon monde est chaviré et me voilà j'espère continuer le plus loin possible

(Corpus *Giurgiu 2*)

L'extrait ci-dessus représente toujours un récit personnel, intéressant à analyser aussi bien du point de vue de la complexité des interventions de la narratrice que du point de vue des interventions des deux autres interlocuteurs dans la production du récit.

(1)

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1 =ligateur

A 24 oui

Rhème 1

je suis en quelque sorte un conglomérat de de de choses bizarres\

Préambule 2 =ligateur

puisque/

Rhème 2

je je n'apprends le français que depuis quatre ans donc euh::

I11 ah bon/

L'intervention de A24 concernant la période relativement courte de temps depuis qu'elle étudie le français provoque l'étonnement de I : « ah bon ». Par la suite, l'étudiante A entame un récit où elle nous fait part de son histoire d'apprentissage du français. Nous dirons donc que son récit est hétéro-déclenché par l'interlocutrice I.

Comme nous pouvons le remarquer, la préface du récit est marquée par la présence de plusieurs répétitions de mots-outils: « de de de choses bizarres » et « je je n'apprends... »

(2)

Paragraphe intonatif 2

Préambule 3=ligateur+cadre

A25 oui ^{avant}

Rhème 3

j'apprenais l'allemand comme langue étrangère

I 12 et d'où cet amour pour le français alors cette PASSION pour le français /

Paragraphe intonatif 3

Préambule 4 =ligateur+cadre

A 26 oui avant

Rhème 4

je considérais le français la pire des langues\

Préambule 5=ligateur+cadre

et tout d'un coup/

Rhème 5

j'ai reçu une chanson par mail\

Préambule 6=ligateurs

et voilà\

Paragraphe intonatif 4 co-produit par I et A

I 13 une chanson de qui/

A27 de euh: Jean Jacques Goldman et ça s'appelle *Comme toi* et bon euh la chanson était [x]

Nous pouvons observer tout d'abord que l'étudiante décrit les circonstances de son histoire dans une intervention qui se réduit à un cadre (temporel) et un rhème construit à partir du pronom personnel de première personne *je* et le verbe *apprendre* employé à l'imparfait (A25). A part l'emploi de l'imparfait, notons aussi l'emploi du marqueur de structuration du discours « avant » comme indice de construction de la situation initiale du récit.

Après une nouvelle intervention de I 12, où I demande à A de poursuivre ses explications, A26 donne une nouvelle information concernant les circonstances antérieures. L'exposition du récit est donc co-élaborée par A et I. Remarquons aussi que la production de cette phase se réalise, tout comme la préface, de manière très lisse, sans qu'il y ait des marques d'hésitation.

Par la suite, le marqueur discursif « tout d'un coup » et l'emploi du passé composé, dans le rhème 5, marquent la mise en intrigue du récit : « j'ai reçu une chanson ». Une nouvelle question de I13, motivée toujours par la curiosité, fait que la locutrice A27 ajoute un détail, complétant son propos antérieur (A26) du nom de l'auteur et du titre de la chanson qui ont représenté un tournant dans son parcours d'études. Tout comme l'exposition, la production du déclencheur de l'action est le résultat d'un travail collaboratif.

(3)

I14 et tu ne connaissais pas le FRANÇAIS avant avant de recevoir cette chanson

Paragraphe intonatif 5

Préambule 7=ligateur+point de vue

A28 non pas du tout\ et ma mère me disait toujours\

Rhème 6

bon il faut apprendre le français/

Préambule 8=ligateur

puisque:: ben

Rhème 7, reposant sur le DDL (discours direct libre)

elle aime bien le français

Préambule 9=ligateur+point de vue+ligateur

et moi NON

Rhème 8

c'est quoi ça/ c'est quoi la prononciation/c'est quoi toutes sortes de de règles/

Une nouvelle question de I14 fait A revenir sur les circonstances en fournissant davantage de détails (A28). Notons le recours au discours direct (rhème 6) et au discours direct libre (rhèmes 7 et 8) pour rendre un échange de répliques entre elle et sa mère (rhème7). Remarquons également l'occurrence du marqueur discursif « bon » au début du rhème 6, où il introduit une réplique appartenant au discours direct, et du marqueur discursif « ben » au début du rhème 7, où il introduit une réplique qui relève du discours direct libre.

(4)

Paragraphe intonatif 5 (continuation)

Préambule 10=ligateur + cadre

et puisque j'aimais l'anglais/ j'aimais l'allemand/

Rhème 9

euh: je j'ai décidé\ après avoir écouté la chanson euh de façon répétitive/ euh je j'ai voulu me transférer au français en onzième\

Nous pouvons observer que cette dernière étape du déroulement est construite par l'alternance des plans : arrière-plan (préambule 10) et premier plan (rhème 9). Le rhème 9 fait l'objet d'une reformulation : l'énoncé reformulant de même que l'énoncé reformulé contiennent des *euh* d'hésitation et des autocorrections (« je j'ai décidé », « je j'ai voulu »).

(5)

Paragraphe intonatif 5 (continuation)

Préambule 11=cadre

et dès ce moment-là

Rhème 10

je tout mon monde est chaviré/

Préambule 12=ligateur+cadre

et me voilà\

Rhème 11

j'espère continuer le plus loin possible

Le préambule 11 établit un nouveau cadre temporel qui fait le pont entre le passé et le présent. Quant au rhème 10, sa production repose sur le procédé de reformulation : la locutrice abandonne la structure du rhème démarrant par le pronom personnel *je* et la remplace par une structure de type syntagme nominal + verbe. Le préambule 12 et le rhème 11 représentent la fin ouverte du récit.

A la différence de l'extrait 45, cet extrait comporte plusieurs interventions étayantes de l'enseignante I. Nous pensons ainsi que, dans une certaine mesure, la clarté et la richesse du récit de A sont à mettre sur le compte des informations supplémentaires qu'elle ajoute à son récit suite aux questions que l'enseignant lui adresse.

Extrait 47

E39 euh euh est-ce que vous aimez les les films/

A28 euh bon je les aime mais je n'en ai pas le temps

E40 oui mais bon tu tu auras vu euh/

A29 euh le dernier film par exemple que j'ai vu / [sə] c'est Hors de prix
 I 20 (réaction non-verbale de non-compréhension)
 A30 Hors de prix\
 I 21 Hors de prix\
 E41 Hors de prix/
 I 22 ça veut dire ça veut dire qu'il n'a pas de prix qui ne peut pas être euh {50} payé
 E42 ah bon/ ^{ah::} hors de prix oui oui oui
 G23 non ça veut dire trop cher
 E43 oui oui ^{hors de prix} oui oui oui mais il était un film il était un film français ou/
 A31 oui français avec Audrey Toutou
 E44 ah Audrey Toutou c'est l'actrice de:
 A32 Amélie
 E45 d'Amélie oui oui
 E46 et Amélie tu l'as vu pas*/
 A33 non puisque: j'ai euh une sorte de MÉPRIS envers les films que tout le monde a vu donc euh:: si tout le monde fait quelque chose je ne le fais pas
 E47 tu ne le fais pas oui
 I 24 tu peux nous raconter un peu l'histoire de Hors de prix/
 A34 oui il s'agit d'une d'une femme un peu pétasse °si je peux dire° qui
 I 25 ça veut dire quoi/
 A35 euh de mœurs légères\qui bon qui qui cherche des des hommes rien que pour le pour son pour leur argent
 I 26 oui je me rappelle maintenant \ oui aha mais allez-y continuez\
 A36 oui et:: celle-ci est une fille d'occasion si je peux dire \euh elle arrive dans un hôtel où euh: elle euh se dirige plutôt vers les vieillards
 E48 oui parce qu'ils ont plus d'argent quoi (rire)
 A37oui ils ont plus d'argent et tout ça/ et dans euh:: c'était un anniversaire elle était bien fatiguée et euh:: crevée et ennuyée de de son de son fiancé si je peux dire et elle euh °qui d'ailleurs était ivre° et bon et elle descend au bar et là elle rencontre euh le barman qui qui qui dormait qui bon
 E49 il était ivre quand-même
 A38 oui il avait euh bavardé en quelque sorte avec avec un un grand un un un un une personne riche si je peux dire et il était ivre et il s'est réveillé ils ont ils se sont mis à parler et puis bon
 E50 bon oui oui c'est bon parce que je ne veux pas connaître le final parce que je déteste connaître le final pour un film je déteste quand les gens est-ce que tu as vu ce film/quel film/ le film qui se termine avec\ non parce qu'après quand quand je vais le voir et et je me rappelle de de de ce qu'ils m'ont raconté et:: parfois
 I 26 ce n'est plus intéressant ou /
 E51 oui non pas du tout mais ça perd l'intérêt
 A38 c'est toujours le cas des livres aussi /et après toutes sortes d'histoires les deux bon je veux pas dire la fin
 E52 non parce qu'après c'est ça\ peut-être que je vais le voir on ne sait jamais mais bon j'essaierai d'y aller quand-même parce que j'aime ce type d'histoires si bizarres [x marginaux] ce truc
 (Corpus *Giurgiu 2*)

L'extrait cité représente le récit du film « Hors de prix » que la locutrice A construit en collaboration avec ses deux interlocuteurs. Nous analysons ci-dessous les six parties dans lesquelles nous avons divisé le résumé du film.

(1)

E39 euh euh est-ce que vous aimez les les films/
Paragraphe intonatif 1

Préambule 1= ligateur

A28 euh bon

Rhème 1

je les aime mais je n'en ai pas le temps\

Paragraphe intonatif 2

Préambule 2= ligateurs

E40 oui mais bon

Rhème 2

tu tu auras vu euh/

Paragraphe intonatif 3

Préambule 3=support lexical disjoint

A29 euh:: le dernier film par exemple que j'ai vu/

Rhème 3

[sə] c'est hors de prix

L'étudiant E choisit un nouveau topic, à savoir les films. Notons la présence des « euh » d'hésitation au début des interventions des deux locuteurs, qui peuvent s'expliquer par le passage à un nouveau thème de conversation. Même si A affirme ne pas avoir beaucoup de temps pour regarder des films, E insiste pour que son interlocutrice nomme le dernier film qu'elle a vu, ce que A ne tarde pas à faire. Nous pouvons donc affirmer que la préface de cette séquence narrative est assumée par les deux étudiants.

(2)

Paragraphe intonatif 4

Préambule 4= ligateur

E43 mais

Rhème 4

il était un film il était un film français ou /

Préambule 5=ligateur

A31 oui

Rhème 5

français avec Audrey Toutou\

Paragraphe intonatif 5

Préambule 6=ligateur+support lexical disjoint

E44 ah Audrey Toutou

Rhème 6 (achèvement interactif)

c'est l'actrice de:/

A32 Amélie

E45 d'Amélie oui oui

Paragraphe intonatif 6

Préambule 7

E46 et Amélie

Rhème 7

tu l'as vu pas*/

Préambule 8=ligateurs

A33 non puisque::

Rhème 8

j'ai euh:: une sorte de MÉPRIS envers les films que tout le monde a vu\

Préambule 9= ligateur+cadre

donc euh::/ si tout le monde fait quelque chose/

Rhème 9

je ne le fais pas\

E47 (reprise en écho du rhème 9 de A) tu ne le fais pas oui\

Cette deuxième partie que nous analysons, et qui constitue la continuation de la préface du récit, est construite toujours par A en collaboration avec E et contient quelques informations sur le film et l'actrice principale du film. Nous retenons également la co-énonciation portant sur la désignation du titre d'un film (voir préambule 6 + rhème 6).

Quant aux marques du travail de formulation, nous pouvons remarquer la présence, dans les interventions de A, du *euh* d'hésitation allongé, au début du rhème 8 et après le ligateur à sens conclusif *donc* dans le préambule 9 et de l'allongement portant sur le ligateur *puisque* du préambule 8.

(3) *Paragraphe intonatif 7*

I 24 tu peux nous raconter un peu l'histoire de *hors de prix*/

Préambule 10=ligateur

A34 oui

Rhème 10

il s'agit d'une d'une femme un peu pétasse °si je peux dire° qui [...]/

Préambule 11=ligateur

I 26 oui

Rhème 11

je me rappelle maintenant oui aha mais allez-y continuez\

Préambule 12=ligateur

A36 oui et::

Rhème 12

celle-ci est une fille d'occasion si je peux dire\ euh: elle arrive dans un hôtel où euh: elle euh: se dirige plutôt vers les vieillards/

Préambule 13= ligateur

E48 oui parce qu'

Rhème 13

ils ont plus d'argent

Postrhème

quoi (rire)\

Préambule 14=ligateur

A37oui

Rhème 14

ils ont plus d'argent et tout ça\

Après une préface développée (1) et (2), I intervient pour demander à A de « raconter un peu l'histoire » du film. Comme dans l'extrait précédent, nous avons à faire à un récit hétéro-déclenché. Considérons d'abord l'intervention réactive de A en A34. Nous pouvons ainsi observer que la locutrice commence son histoire par la présentation du personnage principal. Mais la recherche du mot approprié pour décrire son personnage sera marquée par plusieurs marques de travail de formulation : répétition de blocs de mots-outils : « d'une d'une femme » et une expression métadiscursive : « si je peux dire ».

Nous n'analysons pas ici le passage métadiscursif compris entre A34-I25-A35, pour l'analyse duquel nous renvoyons à l'analyse de l'extrait 26.

L'étudiante A continue son histoire en A 36. Notons la réserve de la locutrice envers l'emploi de l'expression « fille d'occasion », paraphrase du terme de « pétasse » (employé initialement), qui transparaît toujours à travers le commentaire « si je peux dire ». Remarquons ensuite que plusieurs « euh » d'hésitation balisent l'intervention de la locutrice pendant qu'elle raconte le début du film, en s'arrêtant sur le cadre spatial et en racontant le premier événement à l'aide du présent historique.

Observons ensuite que E intervient par un bref commentaire sur les personnages du film, commentaires que A ratifie et reprend dans son intervention.

(4) *Paragraphe intonatif* 8

Préambule 15=cadre

A 37 et dans euh c'était un anniversaire

Rhème 15

elle était bien fatiguée et euh crevée et ennuyée de de son de son fiancé °si je peux dire° et elle euh °qui d'ailleurs était ivre°

Préambule 16=ligateurs

et bon\ et:

Rhème 16

elle descend au bar et là elle rencontre euh le barman qui qui dormait qui bon\

Postrhème

E49 il était ivre quand-même

Préambule 17

A38 oui

L'étudiante A continue à dérouler le fil narratif de l'histoire du film en présentant une nouvelle information d'arrière-plan et un deuxième événement principal, en utilisant toujours le présent historique. Différentes marques d'hésitation ponctuent la construction de l'arrière-plan, pendant que la locutrice énumère plusieurs adjectifs pour caractériser l'état du personnage féminin :

euh d'hésitation;

répétition : « de de son de son fiancé »;

aller et retour sur l'axe syntagmatique (voir rhème 15);

commentaire métadiscursif « si je peux dire » qui qualifier le mot « ivre » et que la locutrice utilise pour caractériser son fiancé;

Une partie de ces marques du travail de formulation se retrouvent dans la construction du rhème 16, où la locutrice raconte le deuxième événement du film : *euh* d'hésitation, triple répétition du

pronom relatif (« qui qui qui dormait »), inachèvement (« qui bon »).

Remarquons enfin que E (E49) fait un commentaire sur le personnage du barman, que A ratifie par la suite (A38).

(5) *Continuation du paragraphe intonatif* 8

Rhème 17

A38 il avait euh bavardé en quelque sorte avec avec un un grand un un un un une personne riche si je peux dire

Préambule 18=ligateur

et

Rhème 18

il était ivre et il s'est réveillé ils ont ils se sont mis à parler

Préambule 19=ligateur

et puis bon

Dans A38, l'étudiante raconte une troisième phase de l'histoire du film, où nous pouvons voir se multiplier les marques du travail de formulation (à tous les trois niveaux que nous envisageons dans notre étude) :

- l'emploi du verbe « bavarder » est caractérisé rétroactivement comme légèrement inadéquat pour ce qu'elle veut exprimer à l'aide de la formule métadiscursive « en quelque sorte ». Faute d'une meilleure variante, la locutrice recourt donc au procédé de la *formulation indéterminée* (Lüdi 1987);
- la répétition de la préposition « avec » et de l'article indéfini « un » participent du travail de recherche du mot juste ; la locutrice exprime ensuite un léger mécontentement vis-à-vis du résultat

de la recherche (le syntagme « une personne riche »), en utilisant la même formule métadiscursive, à savoir « si je peux dire »;

- l'autocorrection de type grammatical, portant sur le remplacement de l'auxiliaire : « ils ont ils se sont mis à parler ».

(6) *Paragraphe intonatif 9*

Préambule 20=ligateur

E50 bon oui

Rhème 19

oui c'est bon\ parce que je ne veux pas connaître le final\ parce que je déteste connaître le final pour un film\ je déteste quand les gens/ est-ce que tu as vu ce film/quel film/ le film qui se termine avec\ NON parce qu'après quand quand je vais le voir et et je me rappelle de de de ce qu'ils m'ont raconté et:: parfois

Rhème 20

I26 ce n'est plus intéressant ou/

Préambule 21=ligateurs

E51 oui non pas du tout mais

Rhème 21

ça perd l'intérêt\

Paragraphe intonatif 10

Rhème 22

A38 c'est toujours le cas des livres aussi\ et après toutes sortes d'histoires les^{deux} {110} bon je veux pas dire la fin\

Préambule 22=énoncé reformulé+énoncé reformulateur (modus dissocié)

E52 non parce qu'après c'est ça\ peut-être que/

Rhème 23

je vais le voir/

Préambule 23=modus dissocié+ligateurs

on ne sait jamais mais bon

Rhème 24

j'essaierai d'y aller quand-même parce que j'aime ce type d'histoires si bizarres [xx marginaux] ce truc

Comme E ne veut pas connaître la fin du film, A laisse son récit en suspens. Observons que dans la justification de son point de vue E se sert tout d'abord du procédé de la reformulation (expansion-variation) : « je ne veux pas connaître le final parce que je déteste connaître le final pour un film ». Remarquons aussi le recours au procédé de l'exemplification, soutenu par le recours au discours direct libre : « est-ce que tu as vu ce film/ quel film/ le film qui se termine avec\ ». Pourtant, les interventions en E50 et E52 se laissent difficilement analyser en constituants du paragraphe intonatif, tellement les informations sont présentées de façon alambiquée.

La fin de la narration est négociée par les deux étudiants.

En conclusion, nous pouvons dire que la collaboration des interlocuteurs dans la construction du récit se manifeste sur plusieurs plans :

- description des personnages (étudiant A et étudiant E);
- négociation de dévoilement de la fin du récit (étudiant A et étudiant E);
- explications métalinguistiques (étudiant A, étudiant E et enseignant I);

En échange, le travail de formulation est entièrement assumé par la locutrice A, qui, dans plusieurs interventions, se sert des répétitions de mots-outils comme moyens pour gagner du temps pour trouver le mot juste, et des expressions métadiscursives pour qualifier la justesse des expressions employées.

Extrait 48

*NIB: et tu as trouvé un logement facilement?

*C04: euh au début.

*C04: <je suis> [/] j' ai restée chez une amie pour la première nuit.

*C04: puis après ça <j' ai> [/] j' ai fait deux semaines dans [/] au ywca ce qui était euh une expérience 0[=! rire] lui même.

*C04: ça c' est [= l] une expérience.

*C04: um la chambre c'était très p' tit.

*C04: et ça puait un p' tit peu.

*C04: tout <le les> [/] les chambres les [/] les couloirs j' aimais pas trop.

*C04: les [/] les femmes étaient un p' tit peu bizarres.

*C04: tout le monde.

*C04: une femme s' est [= l] approchée de moi me dit oh que t' es un très belle p' tite fille.

*C04: et t' as quel âge et tout ça.

*C04: et moi 0[=! rire] j'ai dix neuf ans.

*C04: ah que t' es petite j' aimais pas ça.

*C04: <c' était pas>[/] donc c'était ce soir-là que j'ai décidé que rouver un autre appartement.

*C04: bon un appartement.

*C04: donc j' ai cherché dans le journal.

*C04: et là le première que j'ai vu j'ai appelé.

*C04: c' était un québécois qui a répondu.

*C04: il avait l' air très gentil donc je suis allée le voir avec euh une copine Joanne avec qui je suis restée la première nuit.

*C04: elle est venue avec moi pour voir l' appartement comment ça allait.

*C04: et <c' était> [/] c'était très beau.

*C04: j' aimais bien.

*C04: c' est vieux mais pas [/] c' est pas sale.

*C04: lui s' appelait Pascal était très gentil.

*C04: donc je pensais que tout allait bien et loué.

*C04: c'était deux cent cinquante dollars par mois.

*C04: donc je pense que ça c' est bien.

*C04: elle l' a baissé pour moi la fille dont je sous loue parce que elle a voulu vraiment que quelqu' un le prend parce qu' elle avait besoin de l' argent.

*C04: elle voulait pas payer <lui même> [/] elle même donc c' est bien sais pas si.

*NIB: et c' est dans quel quartier?

*C04: dans euh McGill ghetto.

(Corpus *Salford* 3, *04C3)

Cet extrait représente un récit dont nous avons divisé l'analyse en quatre parties. La locutrice raconte les difficultés qu'elles a rencontrées dans la recherche d'un logement dans la ville où elle a fait son stage.

(1)*NIB: et tu as trouvé un logement facilement?

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1=cadre

*C04 euh au début.

Rhème 1

<je suis> [/] j' ai restée chez une amie pour la première nuit

Préambule 2=ligateurs+cadre

puis après ça <j' ai> [/] j' ai fait deux semaines dans [/] au ywca

Rhème 2

ce qui était euh une expérience 0[=! rire] lui même

Préambule 3=support lexical disjoint

ça

Rhème 3

c' est [= l] une expérience

Préambule 4=ligateur+support lexical disjoint

um la chambre

Rhème 4

c'était très p'tit et ça puait un p'tit peu.

Préambule 5=support lexical disjoint

tout <le les> [/] les chambres les [/] les couloirs

Rhème 5

j' aimais pas trop

Rhème 6

les [/] les femmes étaient un p' tit peu bizarres

Postrhème

tout le monde

Dans le paragraphe intonatif 1 mais aussi dans le paragraphe intonatif 2, la locutrice raconte sa première expérience en matière de logement, celle dans un ywca. Si dans le paragraphe intonatif 1, préambules et rhèmes 2, 3, et 4 la locutrice décrit l'atmosphère dans l'ywca en se référant aux conditions d'hébergement et aux gens, dans le deuxième paragraphe intonatif, l'étudiante choisit d'illustrer l'atmosphère de l'ywca par un événement particulier. Analysons maintenant les constituants du paragraphe intonatif 1 du point de vue des marques du travail de formulation. Mais observons d'abord la façon dont alternent les plans du récit. Les événements auxquels réfèrent les verbes en préambule 1, rhème 1 et préambule 2 forment le premier plan du récit. Du rhème 2 au rhème 6 nous avons affaire à une description d'arrière-plan.

Le début du récit et respectivement du premier paragraphe intonatif est marqué par la présence d'un *euh* d'hésitation, dans le préambule 1, et d'une autocorrection, dans le rhème 1, par laquelle, curieusement, la locutrice remplace l'auxiliaire correct « je suis » par l'auxiliaire incorrect « j'ai ».

Le préambule 2 s'ouvre par deux marqueurs de structuration discursive synonymes : « puis après ça ». Le cadre contient la répétition de la structure : sujet+auxiliaire : « <j' ai> [/] j' ai fait ». Suit une autocorrection, toujours dans le cadre, qui porte sur l'emploi de préposition : « dans » → « au YWCA ». Le rhème 2, quant à lui, contient un *euh* d'hésitation entre le verbe et l'attribut, que nous attribuons à la recherche du qualificatif approprié, recherche qui continue dans le rhème 3 sans pour autant aboutir, puisque celui-ci reste inachevé : « c' est [= l] une expérience ».

Le préambule 4 démarre par un *um* d'hésitation, qui, vu sa position à l'initiale absolue de préambule, prend la fonction de ligateur. Le rhème 4 est réalisé d'une traite, sans aucune interruption.

Le préambule 5, formé d'un support lexical disjoint, contient une autocorrection : « tout <le les> [/] » => « les chambres » et deux répétitions de l'article défini pluriel: «les ». Le rhème 5 contient lui aussi une répétition (« les [/] les femmes »).

(2)

Paragraphe intonatif 2

Préambule 6=cadre+point de vue

*C04 une femme s'est [= l] approchée de moi me dit

Rhème 7

oh que t'es un très belle p'tite fille et t'as quel âge et tout ça

Préambule 7=ligateur+support lexical disjoint

et moi 0[=! rire]

Rhème 8

j' ai dix neuf ans

Préambule 8=ligateur

ah

Rhème 9

que t'es petite

Postrhème

j'aimais pas ça

Segment abandonné

<c' était pas> [/]

Préambule 9=ligateur+cadre

donc c'était ce soir-là que

Rhème 10

j'ai décidé de trouver un autre appartement bon un appartement

Comme nous venons déjà de le remarquer, l'étudiante raconte un épisode vécu un soir chez l'YWCA afin d'illustrer la bizarrerie des gens qui l'y entouraient. Notons que la locutrice 'reproduit' avec beaucoup d'aisance le dialogue qu'elle avait eu avec l'une des dames de l'YWCA : en employant le discours indirect mais aussi le discours direct, la locutrice passe d'une réplique à l'autre très facilement, sans s'appuyer sur des marques du travail de formulation. Notons seulement la présence d'un segment abandonné et d'une reformulation de type réduction en rhème 10 : « un autre appartement » => « bon un appartement ».

(3)

Paragraphe intonatif 3

Préambule 10=ligateur

*C04 donc

Rhème 11

j'ai cherché dans le journal

Préambule 11=ligateur+cadre+support lexical disjoint

et là le première que j' ai vu

Rhème 12

j'ai appelé

Préambule 12=support lexical disjoint

c' était un québécois

Rhème 13

qui a répondu

Rhème 14

il avait l'air très gentil

Préambule 13=ligateur

donc

Rhème 15

je suis allée le voir avec euh une copine Joanne avec qui je suis restée la première nuit °elle est venue avec moi pour voir l'appartement comment ça allait°

L'étudiante raconte la suite des événements, en alternant énumération d'événements de premier plan et descriptions d'arrière-plan comme suit: (1) préambule 10, rhème 11, préambule 11, rhème 12 = premier plan; (2) préambule 12, rhème 13, rhème 14 = arrière-plan descriptif; (3) préambule 13 et rhème 15 : retour aux événements de premier-plan. Notons la présence du marqueur discursif *donc* en préambule 10, pour marquer une nouvelle étape événementielle du récit

et en préambule 13, pour marquer le passage du premier principal à l'arrière-plan. Comme on peut l'observer, cette étape du récit à son tour coule de source : le locuteur ne semble pas rencontrer de difficultés de production.

(4)

Paragraphe intonatif 4

Préambule 14=ligateur

*C04 et

Rhème 16

<c' était> [/] c'était très beau j' aimais bien c' est vieux mais pas [/] c' est pas sale

Préambule 15=support lexical disjoint

lui

Rhème 17

il s'appelait Pascal il était très gentil

Préambule 16=ligateur+point de vue

donc je pensais que

Rhème 18

tout allait bien

Préambule 17=ligateur+support lexical disjoint

et le loyer

Rhème 19

c'était deux cent cinquante dollars par mois

Préambule 18=ligateur+point de vue+support lexical disjoint

donc je pense que ça

Rhème 20

c' est bien elle l'a baissé pour moi

Postrhème

la fille dont je sous-loue

Préambule 19 = ligateur+modus dissocié

parce que elle a voulu vraiment que

Rhème 21

quelqu' un le prend

Préambule 20=ligateur

parce qu'

Rhème 21

elle avait besoin de l'argent elle voulait pas payer <lui même> [/] elle même

Préambule 21

donc

Rhème 22

c' est bien

Segment abandonné

saïs pas si.

*NIB: c' est dans quel quartier?

Rhème 23

*C04 dans euh McGill ghetto

La locutrice construit un dernier arrière-plan, qui fait alterner les parties descriptives avec les parties explicatives, selon l'ordre suivant :

Préambule 14 + rhème 16: description de l'appartement à louer, dont la moitié repose sur des verbes à l'imparfait de l'indicatif et l'autre moitié, sur des verbes au présent de l'indicatif;

Du préambule 15 et rhème 17 au préambule 21 et rhème 22 - description du propriétaire de l'appartement, réalisée toujours à l'aide de l'imparfait ;

Du préambule 16 et rhème 18 au préambule 21 et rhème 22, la locutrice construit une partie explicative, où elle présente les avantages du dernier logement, dont l'emplacement est indiqué par l'étudiante sur la sollicitation de *NIB.

Tout comme la partie précédente, cette partie est construite de façon fluide. Nous n'avons relevé que trois occurrences des marques du TdF, à savoir : la répétition du dispositif rhématique (« <c' était> [/] c'était très beau ») et une reformulation de structure grammaticale (« mais pas [/] c'est pas sale ») en rhème 16, et une autocorrection (« <lui même> [/] elle-même »), importante pour la référence, en rhème 18. La faute de grammaire consistant dans l'emploi de l'indicatif présent au lieu du subjonctif présent en rhème 21 ne fait l'objet ni d'une autocorrection ni d'une hétéro-correction. Enfin, notons la présence massive des connecteurs *donc* (préambules 16, 18 et 21), *parce que* (préambules 19 et 20) et *et* (préambules 14 et 17), que la locutrice emploie pour articuler logiquement son discours.

Extrait 49

*NIB: est ce qu' ils sont venus te voir?

*C05: oui euh:: ma mère est [/] euh est venue avant Noël pour euh le week end euh le onze novembre c'était un long week end à cause de: [/] de: jour de congé.

*C05: alors elle est venue euh mais elle avait des problèmes parce que les aiguilleurs euh euh <ils [= l] ont été> [/] ils ont fait euh la grève.

*C05: alors euh d' abord je pensais <qu' elle> [/] qu' elle va pas venir mais elle a pris un [= l] autre avion et tout euh: c'était bien passé.

*C05: et euh: maintenant mes parents et mon frère vont me chercher euh à fin de mars.

*C05: il vont venir le vendredi et on va partir le mercredi après.

*C05: et euh alors encore visiter Paris et tout ça pour la dernière fois.

(Corpus *Salford 3*, *05C3)

La question de l'enquêtrice concernant la visite des parents pendant son stage déclenche la production d'un bref récit par l'étudiante, qui se met à raconter la mésaventure de sa mère pendant que celle-ci est venue lui rendre visite à Paris. A la différence de l'extrait 45, le potentiel diégétique (Chareaudeau) est bien mis en valeur malgré la brièveté du récit.

(1) Paragraphe intonatif 1

Préambule 1=ligateur

oui euh::

Rhème 1

ma mère est [/] euh est venue avant Noël pour euh le week end euh le onze novembre. c'était un long week end à cause de: [/] de: jour de congé.

L'intervention démarre par un *euh* d'hésitation allongé, qui fait office de ligateur. Ensuite, en rhème 1, la locutrice présente d'abord un événement de premier plan (« ma mère est [/] euh est venue ») et puis elle dresse le cadre temporel de son récit : « avant Noël », « c'était un long week end ». Notons au passage, l'alternance des temps verbaux (passé composé/imparfait) qui soutient l'alternance des deux plans au début de récit.

Du point de vue du travail de formulation, retenons la répétition du verbe auxiliaire (« ma mère est [/] euh est venue ») et de la préposition « de » (« de [/] de jour de congé ») et les *euh* d'hésitation qui participent de la construction des deux compléments circonstanciels temporels (« pour euh le week end euh le onze novembre »).

(2) Paragraphe intonatif 2

Préambule 2=ligateur

alors

Rhème 2

elle est venue euh

Préambule 3=ligateur

mais

Rhème 3

elle avait des problèmes

Préambule 4=ligateur+support lexical disjoint

parce que les aiguilleurs euh euh

Rhème 4

<ils [= l] ont été> [/] ils ont fait euh la grève.

Dans cette partie, où la locutrice commence à raconter les complications qui sont survenues pendant le voyage de sa mère, c'est le *euh* d'hésitation qui apparaît comme marque prédominante du TdF. Les endroits où les *euh* sont placés sont assez inédits :

à la fin du rhème 2, après le verbe : « elle est venue euh »;

entre le préambule et le rhème 4, où les *euh* précèdent aussi une reformulation de structure grammaticale : « les aiguilleurs euh euh<ils [= l] ont été> [/] ils ont fait »;

- le *euh* est présent aussi à l'intérieur du syntagme verbal, entre le verbe et le nom : « ont fait euh la grève. ».

(3) *Paragraphe intonatif 3*

Préambule 5 = ligateurs + point de vue

alors euh d'abord je pensais

Rhème 5

<qu' elle> [/] qu' elle va pas venir.

Préambule 6 = ligateur

mais

Rhème 6

elle a pris un [= l] autre avion.

Préambule 7= ligateur

et

Rhème 7

tout euh: s'était bien passé.

Dans cette dernière partie, la locutrice présente succinctement l'issue de la mésaventure de sa mère et la fin du récit. Comme dans les autres parties, dans le travail de production des énoncés, la locutrice s'appuie sur le *euh* d'hésitation et la répétition. Ainsi, en préambule 5 le *euh* d'hésitation apparaît entre deux ligateurs ou marqueurs de structuration du discours : « alors euh d'abord ». Le rhème 5 contient quant à lui une répétition de mots-outils : « <qu' elle> [/] qu' elle va pas venir ». Enfin, un dernier *euh* apparaît dans le rhème 7, entre le sujet et le verbe : « tout euh s'était bien passé. »

En conclusion, nous voulons mettre en évidence la construction similaire des paragraphes intonatifs aussi bien du point de vue des constituants du paragraphe intonatif que du point de vue des marqueurs du travail de formulation :

- Le paragraphe intonatif 2 est formé des ligateurs *alors, mais, parce que* + rhèmes et le paragraphe intonatif 3 est formé des ligateurs *alors, mais, et* + rhèmes ;

- Le *euh* d'hésitation et la répétition accompagne la construction progressive de chaque étape du récit.

Pour faire le passage vers l'analyse des séquences de type descriptif, nous commentons maintenant des extraits basés sur la description d'événements et la relation de voyage.

Entre narration et description

Extrait 50

A39 et toi quel est le film que t'as vu dernièrement/

E53 le dernier film que j'ai vu c'était mmh {120} mmh: un film américain qui était euh euh Frost versus Nixon

A40 §je connais pas§

E54 il était comme comme de une* interview que que bon °il est passé dans dans un café° *de une interview que qu'a pris un journaliste anglais pour le au président au* ex-président dans dans dans dans ce moment-là Nixon °je sais pas si tu connais°

E55 mais il était (segment abandonné) Richard Nixon oui il est très connu après après son son affaire Watergate et: et bon c'est une sorte de de de de lutte parce que le le journaliste il il voulait {130} il voulait que que que le que le président il il il reconnaît* ce ce qu'il a fait de mauvais pour la guerre de Vietnam et tout ça et et Nixon il il voit ce cette interview comme une chance pour euh comme une chance pour euh pour euh reprendre son son comment dire

I27 pour reconnaître/

E56 non pour reprendre *son son son carrière son

I28 hm pour revoir remémorer

E57 non non non pour revenir à la politique pour reprendre son pour reprendre son son

I29 sa place

E58 oui sa place sa sa sa son [x] et c'est c'est c'est très intéressant parce que euh presque tout le film c'est c'est cette c'est cette euh interview comme un comme une petite lutte de dialoguer tu vois pour* pour chacun ne dit pas ce ce ce qu'il veut dire et l'autre essaie de de de tirer l'information et c'est bon euh pour un film américain qui normalement de nos jours dans [x] de nos jours ils ne sont pas d'habitude trop bon mais celui-là il était bon ça c'est le dernier film que j'ai vu je crois

(Corpus *Giurgiu* 2)

(1)Paragraphe intonatif 1

Préambule 1 = point de vue

A39 et toi

Rhème 1

quel est le film que t'as vu dernièrement/

Préambule 2 =support lexical disjoint

E53 le dernier film que j'ai vu

Rhème 2

c'était mmh {120} mmh: un film américain qui était euh euh *Frost versus Nixon*/

A40 je connais pas

Rhème 3

E54 il était comme comme de une* interview que que bon °il est passé dans dans un café° *de une interview que qu'a pris un journaliste anglais pour le au président au* ex-président dans dans dans dans ce moment-là Nixon °je sais pas si tu connais°

Sur la sollicitation de A, c'est E qui se met à raconter le dernier film vu, qui est en fait l'histoire d'une interview. Dans cette première phase, le locuteur précise l'origine du film, fournit des indications sur l'endroit où se déroule l'interview, et présente les deux personnages. Plusieurs « mmh » et « euh » d'hésitation marquent la production du rhème 2 : ceux-ci apparaissent après l'expression introductrice de rhème « c'était » et avant l'énonciation du titre du film.

En E 54, nous pouvons remarquer la façon intéressante, du point de vue du travail de verbalisation, dont est formée l'intervention :

- le locuteur abandonne pour quelques instants la première partie de son intervention, qui reste inachevée;
- il continue par une incise présentant le cadre spatial de déroulement de l'interview (« °il est passé dans dans un café° »);

- après l'incise, il reprend et reformule la partie laissée inachevée;
Notons aussi que chaque constituant du paragraphe contient des éléments qui se répètent.

(2) *Paragraphe intonatif 2*

A41 ah

Préambule 3=ligateur

E55 mais

Rhème 4

il était (segment abandonné)

Préambule 4=support lexical disjoint+ligateur

Richard Nixon oui

Rhème 5

il est très connu après après son son affaire Watergate\

Ce paragraphe intonatif coïncide avec une brève présentation du personnage interviewé à savoir le président américain Nixon. Les marques du TdF apparaissent dans les rhèmes 4 et 5 : une autocorrection qui concerne un changement de temps verbal (l'imparfait (« il était ») est abandonné en faveur du présent (« il est ») et deux répétitions de mots grammaticaux (« après », « son »).

(3) *Paragraphe intonatif 3*

Préambule 5=ligateur

et: et bon

Rhème 6

c'est une sorte de de de de lutte/

Préambule 6=ligateur+support lexical disjoint

parce que le le journaliste/

Rhème 6

il il voulait {130} il voulait que que le que le président il il reconnaît* ce ce qu'il a fait
de mauvais pour la guerre de Vietnam et tout ça\

Dans cette partie, où le locuteur fait le point sur les contributions du journaliste à l'interview, nous pouvons constater une présence fâcheuse des répétitions, qui rend cette partie semblable aux échantillons de bégaiement examinés par Bensaleh (1997). Le locuteur produit une quadruple répétition de la préposition « de » (rhème 6), répétition de l'article défini « le » (préambule 6), répétition du pronom personnel « il », répétition de la structure sujet + verbe « il voulait », répétition multiple de la conjonction « que », de nouveau répétition multiple du pronom personnel « il » et enfin répétition du pronom démonstratif « ce ». Faible maîtrise des structures de la langue? Faible acquisition de la compétence discursive ? Précipitation dans la production ? Tic verbal dans la L2 ? Manque de pratique de l'oral en français L2 ? Ou moyens de gagner du temps d'encodage ? Un peu de tout ? Quelle que soit l'origine d'un tel comportement verbal d'un apprenant, nous pensons que celui-ci peut/doit faire l'objet d'une réflexion en classe de langue. Et l'analyse des parties suivantes peut représenter un argument de plus en faveur de la correction de ce type de phénomènes dans la classe de langue.

(4) *Paragraphe intonatif 4*

Préambule 7=ligateur + support lexical disjoint

et et Nixon

Rhème 7

il il voit ce cette interview comme une chance pour euh comme une chance pour euh pour euh
repandre son son comment dire [...]

E58 oui sa place sa sa sa son [x] [...]

Dans cette partie, le locuteur opine sur la position du président Nixon dans cette interview. Nous n'avons plus cité ici les tours de parole de cette partie où les interlocuteurs gèrent l'obstacle lexical important auquel se confronte E. Voir *supra* l'analyse de la S.I. Il est facile d'observer à nouveau la présence encombrante de la répétition (du pronom personnel sujet « il », d'un fragment d'énoncé « comme une chance pour euh »), qui anticipe en fait une rupture syntaxique importante provoquée par un obstacle lexical important.

(5) *Paragraphe intonatif 5*

Préambule 8=ligateur

et

Rhème 8

c'est c'est c'est très intéressant

Préambule 9=ligateur+support lexical disjoint

parce que euh: presque tout le film

Rhème 9

c'est c'est cette c'est cette euh interview comme un comme une petite lutte de dialoguer tu vois pour* pour chacun* ne dit pas ce ce ce qu'il veut dire et l'autre essaie de de de ^{tirer} l'information et c'est bon euh

Préambule 10=cadre, modus dissocié+ligateur+support lexical disjoint

pour un film américain qui normalement de nos jours dans [x] de nos jours ils ne sont pas d'habitude trop bons mais celui-là

Rhème 10

il était bon

Préambule 11=support lexical disjoint

ça

Rhème 11

c'est le dernier film que j'ai vu je crois

Enfin, dans cette dernière partie E livre quelques impressions générales sur la qualité du film. L'observation concernant la densité des répétitions dans les deux étapes précédentes de la production de E vaut aussi en partie pour la fin de la production de E. Ainsi, les rhèmes 8 et 9 démarrent par la triple répétition du dispositif rhématique « c'est » et la répétition continue de faire son apparition tout au long du rhème 8 avec la répétition des mots grammaticaux « pour », « ce » et « de ». De plus, le locuteur fait aussi des fautes grammaticales qui entraînent un brouillage référentiel. Ainsi, l'énoncé du locuteur « pour chacun ne dit pas ce qu'il veut » aurait dû être reformulé par un énoncé du type « parce qu'aucun d'eux ne dit ce que l'autre veut qu'il dise » pour avoir du sens dans ce contexte. Remarquons aussi l'hésitation devant l'emploi de l'expression temporelle « de nos jours » en préambule 10.

Extrait 51

Pe: p(eu)t-êtr(e) mieux, + mhm' . . [ea] Alor:s h:m: .

Ca: . cOmme tu veux d'Accord,

7 -----

Pe: . d'abord' je t'explI:quE, . . . le /z/ystEmE euh: . .d'enseignemen:t'

8 -----

Pe: . de l'ex-RDA' . parce que: . oui=ch . . je suis allée à l'éco-

Ca: mhm' mhm'

9 -----

Pe: le' . . . quan:d reuh . la RDA' a encore existé' oui'

Ca: . ouais' existait/ en-

10 -----

Pe: existait encore' . . hm:, . . (bas) mais: + oui:

Ca: core' mhm' bon, . ça a
11 -----
Pe: ouI:'
Ca: changé' maintenant' le système a changé, ouais' . est-ce quE: vous
12 -----
Pe: .
Ca: avez l'impression d'étudier plus librement' ou c'est pareil qu'avant
13 -----
Pe: . Mmh:, (4s) ça: dépend' maintenant' ,reuh: . de(pr.
Ca: est-ce qu'y a plUS:
14 -----
Pe: fr.) ,land + des régiONs/r/ de
Ca: . . . de land' . des régions' dEs régions,
15 -----
Pe: la lande, (? (pr. a.) land), + mhm'
Ca: . . de la: ouAIs, d'accOrd, . mHm, .
16 -----
Pe: . . .
Ca: a(l)ors . en allemand' on dira des région:s' ben de l'alleMAgn(e)
17 -----
Pe: ah NOn, . . euh:m . . j'ai lu' . ,euh: . . dans reuh . le journal' on
18 -----
Pe: a: . . oui' (ea) . . on a écrit' le (pr. a.) LAN:d' + .
Ca: & ouAIs' mhm'
19 -----
Pe: ,saxe ou: . le LAN:d' hMh,
Ca: 'Ah la région:' d'accord & la région de la saxe'
20 -----
Pe: et c'est pourquoi' . j'ai utilisé'
Ca: ou' cOmme ça, c'est ça' 'Ah d'accord,
21 -----
Pe: mhm' . . alor:s chez nous' . mmh: . tou/s/ = était: .
Ca: d'Accord, . ,bon
22 -----
Pe: 'BIEn réglé, 'tout = était biEN réglé, ouais'. (ea) . mh
Ca: tout = étAIt' réglé'
23 -----
Pe: déjà: à l'éCO:le' en: . sixiE:me' . septième classe' . . . on a de
Ca: mhm'
24 -----
Pe: mandée' . qu'est-ce que tu veux: devenir' plus tard' . . et: on a
Ca: mhm'
25 -----
Pe: écrit: . (chuchoté) oui: + . . il y avait des 'Listes . . . et
Ca: ouais'
26 -----
Pe: pui:s' . j'ai écrit' je veu:x . devenir . (interrogateur)prof(e)sseur'
27 -----
Pe: + profEsseur' oui' . . et: . /z/'est pourquoi' . . mmh: .
Ca: profEsseur' mhm'
28 -----
Pe: oui, je peux dire' . mh: . . le prof(e)sseur' (?ou:) . étai:t . (?ou

29 -----
Pe: de) . étAlt en/r/ . RDA' . une prof(e)ssiON/r/' .de-
Ca: . . (très bas) oui +
30 -----
Pe: mandée' on peut dire ça' oui' . . . mh:: .et
Ca: mhm' ouais' ouais & ouais
31 -----
Pe: c'est pourquoi' . . . j(e) n'avais pas' . difficulté:s' . euhm: . de:/
32 -----
Pe: d'avoir . . une plAce' . à l'éco:IE . /se/condaire élargie'
Ca: pour /
32a -----
Pe: pour avoir une place' à l'école /se/condaire élargie
Ca: Avoir, une place
33 -----
Pe: sE.condaire élargie' . . et:: Elargie,
Ca: sE/ sEcon.,daire ,ouAIs ?...) élargie' Hum,
34 -----
Pe: en allemand/r/' c'e:st . E O S' . alor:s . . c'est
Ca: qu'Est-ce tu veux dire,
35 -----
Pe: l'école' où on/r/ fait' . le bac, NON'/r/ . on/ .
Ca: 'Ah, ouI, le LYcée
36 -----
Pe: peu:t . pA:s . . mh:: . . . c'est autre chOse' . . euhm . . . l'école
37 -----
Pe: se/cond/e/' . daire . sE.con.daire /si/' /sI/,
Ca: s/E/, /se/cond/, eh NON' NON,
38 -----
Pe: (rit)
Ca: . c'est moi qui (riant) me trompes .
39 -----
Pe: se' /z/econdaire éla(r)gie' . . ehm . . oui
Ca: SEcon, . segON'daire, (rit)
40 -----
Pe: c:/ c'est seulement:reuh: . deux ans' le ONzième' et: .(bas)
Ca: ouais'
41 -----
Pe: le douzième classe, + & 1A, ONzième' e:t . (?la) douzième classe,
Ca: 1A, (bas) onzième + mh (?la douzième) classe
42 -----
Pe: . . alors, . . . en outr(e)' j'avai:s . des bonnes no-
Ca: ouais' . . hhm'
43 -----
Pe: tes' . et c'est pourquOI' . . mh: je suis allée' après la d/
Ca: . ouais'
44 -----
Pe: dixième classe' . à l'écol:e'
Ca: ouais' . à la onziEme' et à la douziEmE
45 -----
Pe: oui/ch/ mhm, . . euhm: . .
Ca: classe, DANs la onzième' et dans la/ mhm'

46 -----
Pe: l'écO:le . jusqu'A:' . . la: dIXième classe' était obligé'
Ca: ouais'
47 -----
Pe: ,pour: obligatoire' pour . . tout' tous'
Ca: . obligaTOIre, oui ouais' tous'
48 -----
Pe: . mh: . . aprE:s' . . la dixième classe' & les autres on:t/r/
Ca: mhm' mhm'
49 -----
Pe: . appris unE . profession' comm:e euhm
Ca: ouais' fach(h)ochschul(e)' oder'
50 -----
Pe: . . quoi' 'nOn & nOn/r/, . . . ils ont appris'
Ca: fAch(h)O:ch'schule non'
51 -----
Pe: une prof(ess)ion' comme: . . oui/ch/, . coiffEUr:, (?mhm)'
Ca: 'Ah oul d'accord, .
52 -----
Pe: hm' . . . mais nOUS' nous somm:es . encore allés à/ .
Ca: d'Accord, Okay,
53 -----
Pe: l'écO:le' et mhm'
Ca: mhm' en france' . . pArdon, en france' on dit' . écOLE'
54 -----
Pe: 'Mhm, . bon, . . alors et après: la
Ca: d'apprentissAgE' . 'pour un métier,
55 -----
Pe: douzième classe' nous avons/r/ fai:t . le bac'
Ca: mhm' . ouais . préparE'
56 -----
Pe: . préparé le bac' oui' . . et: (4s) j'étAI s la SEU:le' . qui:
Ca: le bac mhm'
57 -----
Pe: voul/e/: = mh . devenir' . . dans/r/ notre: . . arrondissement' on
Ca: ouai:s'
58 -----
Pe: peut dire ça' . euhm: . prof' pou:r le rUSse' . Et le français,
Ca: Ah oui,
59 -----
Pe: (?ouais)
Ca: . on dira plutôt' peut-être Académie, non' . . . académie par exem-
60 -----
Pe: mhm'
Ca: ple' . en francE' . il exIstE l'académIE de bordeaux' qui rejoi/
61 -----
Ca: eh qui regrOUpE les régiONs de:, bordeAU:x' . là où je suis née aussi!
62 -----
Ca: . et euh si tu veux' . la frANce' est divisée/ . ,euh: la france est di
63 -----
Pe: Ah (?m/)
Ca: visée en régions' en régions pour euh: la géographie' . mais pour

64 -----
Pe: . . . Ah non, .
Ca: les:/ pOUr l'enseignement' c'est divisé en académies,
65 -----
Pe: chez nou:s' . . . mh: . la RDA' était divisée' . en: . arrondisse-
Ca: mh'
66 -----
Pe: ments' & en allemand, . krEIs' . et: . le:s = arrondisse-
Ca: mhm' ouais'
67 -----
Pe: ments/r' . . se: . . (hésitant) réunI:ssent' + dans/r/ . ,oui .
Ca: ouais'
68 -----
Pe: on a appri:s le mot . (hésitant) districte, . . il y
Ca: districte oui'
69 -----
Pe: avait/ . par exemple moi' . . mh: . j'ai habité' . ,au districte .
70 -----
Pe: karl-marx-stAdt' dans le districte karl-marx-stadt' mainten
Ca: (bas) DANs le districte * mhm'
71 -----
Pe: ant /r/ chEmnitz' et: . oui/ch/, . dans reuh: le dIstricte' il
Ca: . ouais'
72 -----
Pe: y avait . . (bas) oh je sais pas + . . . VE:r:s' . . vers CInq tren.te
73 -----
Pe: . . arrondissements' à peu près, . . et: .
Ca: Ah d'accord okay, . Okay,
74 -----
Pe: oui/ch/, . alors j'étai:s . la SEUle' . dans/r/ notre: arrondissement'
75 -----
Pe: et c'est pourquoi' . /z/était: . pour moi' . . ,mh:: . pAs diffici
Ca: mhm'
76 -----
Pe: le' . c(e) n'était pAs d/ difficile pour moi' . euh:m m/ . de:REcevoir
77 -----
Pe: und plAce' . à l'université, d'avoir une plAce' à
Ca: mhm' . d'avOIr euh
78 -----
Pe: l'université, (4s) mh: . alor:s' et:: . j'ai commencé' après' mes
Ca: mhm'
79 -----
Pe: étU:des . à l'université' (Corpus Bielefeld-Noël)

C'est l'un des extraits les plus complexes que nous analysons. L'étudiante Pe raconte son propre parcours scolaire voulant en même temps expliquer l'organisation du système d'enseignement allemand dans l'ancienne République Démocratique Allemande (RDA) par comparaison avec le système d'enseignement des années 90. Nous avons affaire à une séquence plutôt mixte, narrative et descriptive.

(1) *Paragraphe intonatif 1*

Préambule 1=ligateur

Pe : d'abord'

Rhème 1

je t'expl:quE,... le /z/ystEmE euh:...d'enseignemen:t'. de l'ex-RDA'

Préambule 2=ligateur

parce que: . oui=ch . .

Rhème 2

je suis allée à l'école' . . . quan:d reuh . la RDA' a encore existé' oui'

Ca:. ouais' existait/ encore'

Pe: existait encore'. . hm:; . . (bas)

Segment abandonné

mais: + oui:

La première étape de la production narrative de Pe est marquée au début, par la présence du marqueur discursif « d'abord ». La production des rhèmes 1 et 2 est ensuite ponctuée par plusieurs pauses silencieuses assez longues et des *(r)euh* d'hésitation.

Notons aussi que l'étudiante Ca intervient pour corriger une faute grammaticale de Pe consistant dans l'emploi du passé composé à la place de l'imparfait pour évoquer une situation de l'arrière-plan narratif.

(2) Paragraphe intonatif 2

Préambule 3=ligateur

Ca: mhm' bon, .

Rhème 3

ça a changé' maintenant' le système a changé, ouais'. est-ce quE: vous avez l'impression d'étudier plus librement' ou c'est pareil qu'avant

Préambule 4

Pe: . Mmh:; (4s)

Rhème 4

ça: dépend' maintenant' ,reuh: . de(pr.fr.) ,land + des régiONs/r/de

[. . .] *Passage métadiscursif*

Paragraphe intonatif 3

Préambule 5=ligateur+cadre

Pe : alor:s chez nous' . mmh: .

Rhème 5

tou/s/ = était: . 'BIEn réglé, 'tout = était biEN réglé, ouais'. (ea) . mh

Ca: tout = étAI't réglé'

Préambule 6= cadre

Pe: déjà: à l'écO:le' en: . sixiE:me' . septième classe' . . .

Rhème 6

on a demandée' qu'est-ce que tu veux: devenir' plus tard' . .

Préambule 7= ligateur

et:

Rhème 7 (abandonné)

on a écrit: . (chuchoté)

Préambule 8=ligateur

oui: + . .

Rhème 8

il y avait des 'Listes. . .

Préambule 9=ligateur

et pui:s' .

Rhème 9

j'ai écrit' je veu:x . devenir . (interrogateur)prof(e)sseur' profEsseur'

Même si Ca veut focaliser la conversation sur la façon dont le système d'enseignement allemand a changé « maintenant » (rhème 3), Pe préfère reprendre le récit de son parcours d'études (à partir de rhème 5). La locutrice fixe ainsi à nouveau le cadre large de déroulement du récit et fournit une nouvelle information d'arrière-plan (rhème 5). Cette fois-ci, une erreur de prononciation de Pe (« tous » au lieu de « tout ») fait l'objet d'une hétéro-correction de la part de Ca. Notons ensuite la présence du *euh* d'hésitation à la frontière du cadre (préambule 5) et de l'énoncé rhématique et plusieurs allongements brefs : « alor:s », « mmh: », « était: ».

Dans le préambule 6, on voit Pe redéfinir le cadre temporel à partir d'informations plus spécifiques. Ensuite, la locutrice construit les deux rhèmes qui présentent un événement principal (à savoir le concours de sélection pour accéder au lycée), en se servant du discours direct comme méthode de narration (rhème 6 et rhème 7 qui est repris en rhème 9). En rhème 8 la locutrice présente une information appartenant au plan secondaire. Le passage du « on » en rhème 7 à « je » en rhème 9 ancre le récit dans la subjectivité. La marque d'hésitation qui prédomine ce passage est l'allongement vocalique, qui accompagne les ligateurs « et: », « oui: » et « et pui:s » mais aussi les verbes « veux: », « écrit:: » dans les rhèmes 4, 5 et 7.

(3) *Paragraphe intonatif 3*

Préambule 10= ligateurs

Pe : oui' . . et: .

Rhème 10

/z/'est pourquoi' . . mmh: . oui, °je peux dire° . mh: . . le prof(e)sseur' (?ou:) . étai:t . (? ou de) . étAIt en/r/ . RDA' . une prof(e)ssiON/r/'.demandée' on peut dire ça' oui°

Préambule 11=ligateur

. . . mh:: .et

Rhème 11

c'est pourquoi' . . . j(e) n'avais pas difficulté:s'. euhm: . de:/ d'avoir . . une plAce' . à l'éco:IE . /se/condaire élargie' pour / pour avoir une place' à l'école /se/condaire élargie [. . .]

[...] *Passage métadiscursif (voir l' analyse de l'extrait 35)*

Une deuxième étape du récit est introduite par le ligateur « et » et présente des informations d'arrière-plan concernant les choix que la locutrice avait avant d'entrer à « l'école secondaire élargie ».

Plusieurs marques d'hésitation scandent la production du rhème 10. L'expression causale « c'est pourquoi » est ainsi séparée de la suite de l'énoncé par des « mh » d'hésitation et par l'expression métadiscursive « si je peux dire ». Remarquons également la répétition simple du verbe-support du rhème : « ... était était en RDA ». La locutrice demande également une confirmation sur l'emploi du participé passé « demandée », qu'elle reçoit immédiatement.

En rhème 11, une légère hésitation sur l'emploi de la préposition correcte après l'expression verbale « je n'avais pas de difficultés » transparaît à travers la présence du *euh* d'hésitation et le bref allongement vocalique.

(4) *Paragraphe intonatif 4*

Préambule 12=ligateur

Pe: en outr(e)'

Rhème 12

j'avai:s . des bonnes notes' .

Préambule 13=ligateur

et

Rhème 13

c'est pourquOI'. . mh: je suis allée' après la d/dixième classe'. à l'écol:e' ouais' . à la onziEme' et à la douziEmE classe, DANs la onzième' et dans la/ mhm'

Paragraphe intonatif 5

Préambule 14=support lexical disjoint+cadre

l'écO:le . jusqu'A:' . . la: dIXième classe'

Rhème 14

était obligé' (Correction de Ca « obligatoire » obligatoire'

pour ... tout' (Correction de Ca : « tous ») tous

Préambule 15=cadre

Pe: . mh: . . aprE:s' . . la dixième classe'

Rhème 15

& les autres on:t/r/. appris unE . profession' comm:e euhm

Ca: ouais' fach(h)ochschul(e)' oder'

Pe: . . quoi' .

Ca: fAch(h)O:ch'schule

Pe: nOn & nOn/r/, . . ils ont appris' une prof(e)ssion' comme:. . oui/ch/, . coiffEUR:, (?mhm)'

Ca: 'Ah ouI d'accord, .

Préambule 16=ligateur

hm'. . . mais

Rhème 16

nOUs' nous somm:es . encore allés à/ . l'écO:le'

Dans cette partie la locutrice raconte comment elle a franchi un nouveau seuil dans son parcours scolaire tout en fournissant des explications concernant le système d'enseignement secondaire en Allemagne à cette époque-là. Observons l'opposition : « nous » et « les autres », qui marque elle aussi la double focalisation de la locutrice : le choix de la locutrice en matière d'études et les autres options existantes. Pour ce qui est de l'alternance premier plan/arrière-plan, on peut diviser cette partie comme suit :

arrière-plan : préambule 12, rhème 12;

premier plan (l'événement principal) : préambule 13, rhème 13;

retour à l'arrière-plan (explications sur le système d'enseignement allemand) : préambule 14, rhème 14, préambule 15, rhème 15, préambule 16, rhème 16;

Quant aux marques du travail de formulation, celles-ci participent à la gestion locale de difficultés de production et sont réparties comme suit :

- allongement syllabique portant sur le verbe : « j'avai:s », en rhème 12;

- *mh* d'hésitation entre l'expression causale « c'est pourquoi » et la suite, autocorrection portant sur la préposition : « ouais' . à la onziEme' et à la douziEmE classe, DANs la onzième' et dans la/ mhm' » et interruption ou inachèvement expliqués par le passage à l'arrière-plan explicatif, en rhème 13;

- hétéro-correction phonétique et hétéro-correction lexicale en rhème 14;

- *mh* d'hésitation au début du préambule 15;

- allongement et *euh* d'hésitation participant de la recherche de la dénomination en rhème 15;

(5) *Paragraphe intonatif 6*

Préambule 17=ligateurs+cadre

'Mhm, . bon, . . alors et après: la douzième classe'

Rhème 17

nous avons/r/ fai:t. le bac'(Correction de Ca: « préparé le bac») préparé le bac' oui'. . .

Préambule 18=ligateur

et: (4s)

Rhème 18

j'étAIs la SEU:le' .qui: voul/e/: = mh . devenir'. . dans/r/ notre: . . arrondissement' on peut dire ça' .

euhm: . prof' pou:r le rUsse' . et le français,

[. . .] *Passage métadiscursif*

Préambule 19=ligateur

alors

Rhème 19

j'étais : s . la SEUle' . dans/r/ notre: arrondissement'

Préambule 20=ligateur

et

Rhème 20

c'est pourquoi' . /z/était: . pour moi' . . ,mh:: . pAs difficile' . c(e) n'était pAs d/ difficile pour moi' .
euh:m m/ . de:Recevoir une plAce' . à l'université, d'avoir une plAce' à l'université, (4s)

Préambule 22=ligateur+cadre

mh: . alor:s' et:: .

Rhème 21

j'ai commencé' après' mes étU:des . à l'université'

Les marques et procédés du travail de formulation se répartissent comme suit :

- ligateurs précédés ou suivis de marques d'hésitation (*mhm* d'hésitation et pause silencieuse) au début du préambule 17 : « 'Mhm, . bon, . . alors »;
- une nouvelle erreur lexicale de Pe fait l'objet d'une hétéro-correction de la part de Ca, qui remplace le verbe générique « faire » par un verbe plus spécifique et approprié au contexte : « préparer le bac » (rhème 17);
- l'apparition de la pause qui participe de la recherche terminologique « dans/r/ notre: . . arrondissement' » et l'expression métadiscursive de qualification « [...] arrondissement *on peut dire ça* » et le *euhm*: d'hésitation avant le syntagme nominal : « euhm: . prof' pou:r le rUsse' . et le français » en rhème 18;
- séquence très développée de négociation lexicale (voir l'analyse de l'extrait 28);
- Pe reprend le cours de son histoire, en répétant partiellement le dernier rhème avant la production de la séquence de travail lexical, à savoir le rhème 18. Comme ligateur employé au service de cette reprise, Pe emploie le ligateur « alors »;
- le rhème 20 contient deux reformulations non-paraphrastiques de type correction, la première étant due à un ajustement grammatical (ordre des mots) et la deuxième à un ajustement lexical (remplacement d'un verbe par un autre) : (1) : « c'est pourquoi' . /z/était: . pour moi' . . ,mh:: . pAs difficile' » . => « c(e) n'était pAs d/ difficile pour moi' » et (2) « euh:m m/ . de:Recevoir une plAce' . à l'université, » => « d'avoir une plAce' à l'université, (4s) »;
- enfin le rhème 21 marque le passage au premier plan du récit, après un préambule qui démarre par un *mh*: d'hésitation et des ligateurs allongés : « alor:s' et:: . »;

Extrait 52

*C04: la crise linguistique entr/e les Québécois et les euh les Canadiens oui.

*C04: j' ai en [= l] effet la [/] um hier soir je suis sortie avec [= l] um: Shona ma copine e d' Angleterre et: um: un gars qui est canadien anglaise et une autre fille anglaise pis d'autr/es.

*C04: c'étaient des Québécois et d' abord l' atmosphère entr/e le Canadien et les Québécois c'était vraiment froid.

*C04: c'était tellement difficile <à à rompre le> [/] à casser le [/] le cloison.

*NIB: oui?

*C04: mais um: il restait que un Québécois.

*C04: et lui commençait à parler le Canadien.

*C04: il commençait à [/] à reprendre la conversation.

*C04: et c'était bien.

*C04: ils [/] ils s' entendaient assez bien.

*C04: mais d' abord j' ai vraiment vu le [/] la différence entr/e les deux.

*C04: ils voulaient pas communiquer l' un avec l' autre.

*C04: et j' ai jamais vu ça tellement proche et tellement impliqué moi même.

*C04: c'était bizarre mais euh: le Québécois lui a demandé est ce que tu connais le français?
 *C04: lui il dit no::n.
 *C04: il dit boco pourquoi pourquoi?
 *C04: il [/] il a dit qu' il a vécu dans [= l] un [/] une région angl [/] anglophone quand [= l] il était p' tit.
 *C04: puis il est allé à l'école euh anglophone.
 *C04: pis maintenant il travaille dans [= l] un endroit anglophone.
 *C04: c'était un p' tit peu gênant parce que je pense que <c' est> [/] on devrait kan [/] pouvoir parler français un p' tit peu ici.
 *C04: en plus [= l] parce que les [/] tous les signes dans la route sont [= l] en français.
 *C04: il faut connaître le français un petit peu.
 *C04: sinon ça va être dangereuse.
 *NIB: O[=! rire] et les anglophones vont te dire que les signes devraient être en anglais aussi?
 *C04: oui mmm oui.
 *C04: c' est le oui.
 (Corpus *Salford* 3, *04C3)

Interrogée sur la crise linguistique entre les Québécois et les Canadiens, après une hésitation matérialisée dans un faux-départ, l'étudiante choisit de raconter une histoire dont elle a été elle-même témoin. Nous avons donc affaire de nouveau à un récit hétéro-déclenché.

(1) *Paragraphe intonatif 1*

Préambule 1=cadre+ligateurs+support lexical disjoint

hier soir

Rhème 1

je suis sortie avec [= l]um: Shona ma copine euh d' Angleterre et: um: un gars qui est canadien anglaise et une autre fille anglaise pis d' autr/es c'étaient des Québécois

Préambule 2=ligateurs + support lexical disjoint

et d'abord l'atmosphère entr/e le Canadien et: les Québécois

Rhème 2

c'était vraiment froid c'était tellement difficile <à à rompre le> [/] à casser le [/] le cloison

Les préambules 1 et 2 représentent l'introduction de l'épisode narratif : l'étudiante spécifie le cadre temporel (préambule 1) et introduit les „personnages” (rhème 1). En préambule 2 et rhème 2, la locutrice présente l'atmosphère du début, qui peut être considérée aussi comme l'élément perturbateur du récit.

Notons l'emploi alternatif du *um* et du *euh* d'hésitation dans le cadre du rhème 1, qui accompagnent la mention des personnages. Quant au rhème 2, signalons qu'il est construit par le procédé de la reformulation paraphrastique de type variation, où l'énoncé «c'était vraiment froid» est l'énoncé source et l'énoncé « c'était tellement difficile <à à rompre le> [/] à casser le [/] le cloison » est l'énoncé doublon, formé d'une expression imagée et originale.

Par la suite, l'étudiante évoque plusieurs moments de la soirée passée avec ses amis canadiens et québécois, en décrivant comment s'est déroulé la conversation entre deux de ses amis, dont l'un était Canadien anglophone et l'autre Québécois.

(2) *NIB: oui?

Paragraphe intonatif 2

Préambule 3=ligateur

mais um:

Rhème 3

il restait que un Québécois

Préambule 4=ligateur

et

Rhème 4

lui commençait à parler le Canadien il commençait à [/] à reprendre la conversation

Préambule 5=ligateur

et

Rhème 5

c'était bien ils [/] ils s'entendaient assez bien

Dans cette partie, l'étudiante *C04, en témoin de la conversation entre le Canadien et le Québécois, s'arrête sur la façon dont a démarré la conversation entre les deux. Observons l'emploi surprenant de l'imparfait en rhème 4. Dans cette partie on peut observer des marques très subtiles du travail de formulation : *um* d'hésitation après le ligateur « mais » (préambule 4), répétition de la préposition « à » en rhème 4 et répétition du pronom personnel « ils » en rhème 5.

(3) *Paragraphe intonatif 3*

Préambule 6=ligateurs+point de vue

mais d'abord j' ai vraiment vu le [/] la différence entr/e les deux

Rhème 6

ils voulaient pas communiquer l'un avec l'autre

Préambule 7=ligateur

et

Rhème 7

j' ai jamais vu ça tellement proche et tellement impliqué moi-même

L'étudiante continue à faire part de ses impressions sur la façon dont se déroule la conversation entre les deux interactants. Le paragraphe intonatif 3 représente donc un interlude commentatif.

En préambule 6, il y a un mauvais usage du connecteur *mais*. Remarquons enfin que la fin du rhème 6, mise en mots assez maladroitement, ne sera ajustée ni par la locutrice ni par l'interlocutrice.

Par la suite, l'étudiante choisit de rendre un moment particulier de la conversation entre les deux personnages et fait appel au discours direct en alternance avec le discours indirect.

(4) *Paragraphe intonatif 4*

Préambule 8=modus dissocié + ligateur

c'était bizarre mais euh:

Rhème 8 (discours rapporté direct)

le Québécois lui a demandé est ce que tu connais le français? lui il dit no::n il dit boco pourquoi pourquoi? il [/] il a dit qu' il a vécu dans [= l] un [/] une région angl [/] anglophone quand [= l] il était p' tit puis il est allé à l'école euh anglophone pis maintenant il travaille dans [= l] un endroit anglophone

Comme dans la partie précédente, le travail de formulation se manifeste toujours par des marques discrètes: *euh* d'hésitation après le ligateur *mais* (préambule 8), répétition du pronom personnel sujet: « il [/] il a dit », autocorrection portant sur le genre de l'article indéfini : « un [/] une région », petit tâtonnement phonémique : « angl [/] anglophone » et *euh* d'hésitation à l'intérieur de syntagme « l'école *euh* anglophone », en rhème 8. Le discours rapporté semble de nouveau être un moule discursif favori et bien maîtrisé par les locuteurs de notre corpus.

(5) *Paragraphe intonatif 5*

Préambule 9=modus dissocié+ligateur+point de vue

c'était un p' tit peu gênant parce que je pense que

Rhème 9 (abandonné)

<c' est> [/] on devrait kan [/] pouvoir parler français un p' tit peu ici

Préambule 10=ligateurs

en plus [= l] parce que

Rhème 11

les [/] tous les signes dans la route sont [= l] en français il faut connaîtr/e le français un petit peu sinon ça va être dangereuse

Enfin, cette partie représente le commentaire évaluatif final de la locutrice *C04. Elle présente son propre avis concernant les problèmes survenus dans la communication entre les deux personnages. Comme marques du travail de formulation, nous n'avons pu relever que les faux-départs, qui initient les rhèmes 9 et 11 mais qui sont reformulés dans de nouveaux énoncés :

« c' est> » => « [/]on devrait kan [/] pouvoir parler français un p' tit peu ici »

« parce que les » => « [/] tous les signes... »;

Extrait 53 (Corpus *Salford 3*, *C04)

*NIB: et quelles sont tes activités ici à part le travail ?

*C04: qui moi?

*C04: oh qu' est ce que je fais?

*C04: j' ai voyagé.

*C04: j' ai passé des temps avec mes parents sont venus me voir.

*C04: ils m'ont envahie ma famille 0[=! rire] au mois de juin euh: là .

*C04: on est [= l] allés au [/] au nord euh dans les laurentides.

*C04: non j' sais pas si um: mont tremblant c' est dans les laurentides.

*C04: <c' est au> [/] c' est déjà les laurentides.

*C04: on y est [= l] allés.

*C04: on a pass é quelques jours à St Jovite.

*C04: c' est un petit village là .

*C04: um:: c' est le chalet d' un [= l] ami <du du [/] de l' ami qui m' a trouvé mon [= l] emploi ici.

*C04: son chalet de famille: là.

*C04: on a un pédalo.

*C04: j' sais pas si <le s> [/] c' est le même mot en français.

*C04: euh: on [= l] a un bateau euh un canoe.

*C04: c' est très beau.

*C04: c' est très très beau.

*C04: et puis à part ça je sors avec des [= l] amis.

*C04: j' suis allée voir un [/] des films pas beaucoup de fois.

*C04: pis j' suis allée euh festival de jazz.

*C04: c'était super.

*C04: j' ai très très bien [= l] aimé ça.

*C04: l' atmosphère c'était bien entr/e les gens.

*C04: y' avait pas de problème.

*C04: <y' a> [/] là on voit tous les cultures des gens qui vont pour s'amuser bien à regarder écouter [/] écouter la musique.

*C04: et euh: <c'était> [/] c'était super.

*C04: et j' y' avait pas de [/] de bagarres entr/e les gens bien qu' ils buvent du bière ça toujours bien allé.

*C04: c' est incroyable comment ça va parce qu' en Angleterre on voit toujours les bo@n.

*C04: pas toujours.

*C04: mais on voit des bagarres des [/] des p' tits problèmes entr/e les cultures.

*C04: mais ça [/] ça m' a vraiment montré comment ça va ici.

*NIB: entre les cultures oui mais en ce moment?

*C04: oui mais le [/] le [...]

(1) *Paragraphe intonatif 1*

Préambule 1=point de vue + cadre

qui moi? oh qu' est-ce que je fais?

Rhème 1 j' ai voyagé (*inachevé*)

j'ai passé des temps avec mes parents sont venus me voir ils m'ont envahie

Postrhème

ma famille 0[=! rire]

Nous pouvons noter dès le départ que pendant que l'étudiant *C04 prépare sa réponse il cherche à gagner du temps en répétant partiellement la question de l'enquêtrice. Après, il énumère plusieurs activités. Il choisit de détailler la dernière en présentant un voyage qu'il avait fait avec sa famille au nord, dans le pays où il a fait son stage. Remarquons, du point de vue du travail de formulation, la façon intéressante dont est construit le rhème 1: le locuteur s'interrompt vers la fin du premier énoncé (« j'ai passé des temps avec ») et construit un nouvel énoncé à partir d'une autre structure syntaxique (« mes parents sont venus me voir »), qu'il reformule ensuite pour donner une note humoristique à sa présentation.

(2) *Préambule 2* =cadre

au mois de juin euh là .

Rhème 2

on est [= l] allés au [/] au nord euh: dans les laurentides

Préambule 3 =ligateur+modus dissocié+support lexical disjoint

non j' sais pas si: um mont tremblant

Rhème 3

c' est dans les laurentides <c' est au> [//] c' est déjà les laurentides.

Rhème 4

on y est [= l] allés on a passé quelques jours à St Jovite c' est un petit village là um::

c' est le chalet d' un [= l] ami <du du> [//] de l' ami qui m' a trouvé mon [= l] emploi ici

Postrhème 2

son chalet de famille

Le préambule 2 contient une première mention du temps et de l'espace de l'action. L'étudiant revient ensuite sur l'espace n'étant pas complètement sûr du département dont fait partie la station montagnaise où il a passé le week-end avec ses parents. Le locuteur prend assez de temps pour dresser le cadre spatial du récit : un cadre large (les Laurentides) puis un cadre restreint : le village St Jovite, puis un cadre encore plus restreint (le chalet d'un ami). Notons que chaque redéfinition du cadre est introduite à l'aide du dispositif rhématique « c'est ». Dans l'élaboration du rhème 4, lors du passage du général au particulier, nous pouvons remarquer la présence d'une hésitation : « c'est le chalet d' un [= l] ami <du du> [//] de l' ami qui m' a trouvé mon [= l] emploi ici ».

(3) *Préambule 4* = cadre+ Incise> *préambule*=modus dissocié

là on a un pédalo j' sais pas si <le s> [//]

Rhème 5

c' est le même mot en français?

Rhème 6

euh: on [= l] a un bateau euh un canoe

Rhème 7

c' est très beau c'est très très beau

Ici, l'étudiante fait une petite halte métalinguistique : elle n'attend pas la réponse de son interlocutrice concernant l'équivalent français du mot « pedalo » et elle le reformule elle-même à

travers deux termes proches. Cette partie se termine de façon assez abrupte sur une appréciation subjective formulée au présent de l'indicatif. L'étudiante raconte par la suite d'autres activités auxquelles elle a pris part pendant ses loisirs.

(4) *Paragraphe intonatif 2*

Préambule 5 =ligateurs+cadre

et puis à part ça je sors avec des [= l] amis

Rhème 8

j' suis allée voir un [/] des films pas beaucoup de fois.

Une deuxième activité est ainsi racontée brièvement par l'étudiante. Notons au passage l'autocorrection portant sur la forme de l'article indéfini : « un [/] des films ».

(5) *Préambule 6 =ligateur+cadre*

pis j' suis allée euh au festival de jazz

Rhème 9

c'était super

Préambule 7 =support lexical disjoint

l' atmosphère

Rhème 10

c'était bien entr/e les gens y' avait pas de problème

Préambule 8 =cadre

<y' a> [/] là on voit tous les cultures des gens

Rhème 11

qui vont pour s'amuser bien à regarder écouter [/] écouter la musique

Préambule 9 =ligateur

et euh::

Rhème 12

<c'était> [/] c'était super.

Préambule 10=ligateur

et

Rhème 13

j y' avait pas de [/] de bagarres entr/e les gens bien qu'ils buvent du bière ça a* toujours bien allé

Préambule 11 =modus dissocié

c' est incroyable

Rhème 14

comment ça va

Préambule 12 =ligateur+cadre

parce qu'en Angleterre

Rhème 15

on voit toujours les bo@n

Préambule 13= modus dissocié+ligateur

pas toujours mais

Rhème 16

on voit des bagarres des [/] des p' tits problèmes entr/e les cultures.

Préambule 14=ligateur+modus dissocié

mais ça [/] ça m' a vraiment montré

Rhème 17

comment ça va ici.

L'étudiante raconte d'autres activités et tire des conclusions quant à l'atmosphère d'entente qui règne au Canada en dépit de la multitude de cultures qui s'y retrouvent.

La structure de cette partie est formée de préambules (ligateur et /ou cadre et/ou support lexical disjoint) + rhèmes en « c'était ». Du point de vue du travail de formulation, retenons les phénomènes suivants :

faux-départ et redémarrage à partir d'une structure syntaxique différente, en pr. 8 : « <y' a> [/] là on voit tous les cultures des gens »;

eah d'hésitation à la suite du ligateur « et euh », en pr. 9;

répétition du dispositif rhématique : « <c'était> [/] c'était super. », en rh. 12;

la faute portant sur le choix de l'auxiliaire ne fait pas l'objet d'une auto-correction ou hétéro-correction en rh. 13;

la reformulation (de type correction) du rhème 15 en pr. 13;

répétition de l'article indéfini pluriel en rh. 16;

répétition du pronom démonstratif « ça » en pr. 14.

2. Conclusion

Dans ce chapitre nous nous sommes occupée d'une série de productions narratives où les étudiants racontent une aventure, un film, un fait divers ou tout simplement parlent de leur parcours d'études ou des activités qu'ils ont faites lors d'un stage à l'étranger. L'analyse qualitative des neuf séquences interactionnelles met en évidence aussi bien des aspects communs que des aspects idiosyncrasiques du fonctionnement des marques et des procédés du travail de formulation. Nous synthétisons ci-dessous nos remarques conclusives en tenant compte des trois axes principaux que notre analyse a poursuivis dans ce chapitre, que nous rappelons brièvement :

Construction des S.N. *en interaction*;

Observation des marques et des procédés du TdF dans *le déroulement séquentiel* des productions narratives;

Observation de la place et du rôle des marques du TdF dans la construction des constituants du *paragraphe intonatif*.

1. Toutes les séquences à dominante narrative que nous avons analysées sont des séquences *hétéro-déclenchées*. Les interventions les plus fréquentes de l'interlocuteur natif sont motivées par l'apparition d'un obstacle lexical chez l'apprenant-conteur.

Dans l'extrait 51, par exemple, l'étudiante française intervient pour corriger des fautes grammaticales (emploi du passé composé au lieu de l'imparfait) ou de prononciation chez sa partenaire non-native d'interaction. Dans l'extrait 47, l'étudiant E intervient ponctuellement avec des remarques sur les personnages du film et influence également le cours du récit en ce sens qu'il détermine l'étudiante A à ne pas dévoiler la fin du film. Toujours dans l'extrait 47, I intervient pour solliciter des informations supplémentaires. Nous n'avons pas identifié d'autres méthodes d'étayage (Vasseur : 1993) mises en place par le locuteur natif à l'intention du non-natif dans les séquences interactionnelles à dominante narrative analysées.

Nous avons également observé que tous les formats de participation envisagés se prêtent en égale mesure à la production des séquences à dominante narrative.

2. Du point de vue de la *structure*, les séquences sont assez différentes. La description du cadre spatial et temporel, des personnages et des actions reçoivent des traitements d'étendue inégale dans les neuf séquences analysées. De même, il est intéressant d'observer que l'alternance du premier plan avec l'arrière-plan se réalise de façon différente d'une production à l'autre. En tout cas, nous avons pu constater que *le passage du premier plan à l'arrière-plan se fait avec aisance* chez tous les étudiants. En général, les locuteurs emploient correctement les temps verbaux (imparfait, passé composé ou présent) pour construire les deux plans de la narration et les quelques exceptions ne font pas l'objet d'une auto- ou hétéro-correction. Nous avons également constaté que

les étudiants maîtrisent bien les formes du discours rapporté (direct, direct libre et indirect), dans l'emploi desquelles nous n'avons pas relevé de marques d'hésitation. Si, en général, les marqueurs de structuration du discours sont employés correctement par les étudiants, il y a aussi des exceptions où des *mots du discours* tels « donc », « mais », « alors » sont utilisés de façon abusive; ils deviennent dans ces cas-là de simples ponctuants qui scandent le discours.

L'analyse des marques du travail de formulation en relation avec les différentes *phases de déroulement* des récits (ou autres productions narratives envisagées) nous permet de conclure que celles-ci sont réparties de façon relativement symétrique dans les différentes parties de la séquence narrative. Dans l'extrait 45, à partir d'une analyse pointue des traces du travail de formulation, nous avons réfléchi aux difficultés de la locutrice d'exploiter le potentiel diégétique d'une *histoire* pour construire un *récit*. L'analyse de cet extrait nous fait creuser davantage la question des relations serrées entre la compétence linguistique et la compétence discursive-générique.

3. Enfin, force nous est de constater l'importance des marques et des procédés du travail de formulation dans l'élaboration des constituants des paragraphes intonatifs qui forment les productions narratives envisagées. Au terme de l'analyse des extraits analysés, nous avons pu établir plusieurs régularités concernant l'apparition des marques du TdF.

Dans les préambules, nous rencontrons très souvent le *eah* d'hésitation après un ligateur ou un marqueur discursif tels « et », « puis », « alors », « donc ». Dans les quelques situations où il apparaît seul à l'initiale absolue des préambules et sans être suivi par un autre ligateur, le *eah* d'hésitation peut être considéré lui-même comme un ligateur. Dans les rhèmes où ils apparaissent, les *eah* d'hésitation ont des positions assez irrégulières. Cette marque compte plus d'occurrences dans certaines productions que dans d'autres. Par exemple, dans les extraits 47 et 49, les *eah* apparaissent une, deux, ou plusieurs fois à peu près dans chaque rhème, à la frontière entre deux syntagmes ou à l'intérieur d'un syntagme. De toute façon, le *eah* d'hésitation est la marque du TdF qui enregistre le plus d'occurrences dans l'ensemble des extraits analysés.

Du point de vue de la fréquence, le *eah* d'hésitation est suivi de près par la *répétition*. Celle-ci apparaît fréquemment dans les rhèmes. Les éléments qui sont le plus souvent répétés sont : les auxiliaires « avoir » et « être » (au présent ou à l'imparfait), les pronoms personnels sujet « il », « ils », le dispositif rhématique « c'est » (ou la variante à l'imparfait « c'était »), les prépositions « de », « chez », « à », les articles définis ou indéfinis : « le », « la », « les », « de », « des ».

L'*allongement vocalique* occupe la troisième position dans la hiérarchie de la fréquence des marques du TdF et elle porte très souvent sur les *eah* ou *um* d'hésitation ou sur les ligateurs tels « et », « mais », etc. Le procédé de l'*autocorrection* occupe la troisième position et les *faux-départs* la dernière. Par rapport aux résultats obtenus par Candea (2000) pour le français L1, nous pouvons constater une seule différence : dans les extraits de nos corpus de français L2, c'est la *répétition* et non pas l'*allongement* qui est la marque du TdF la plus fréquente après le *eah*.

À la page suivante, nous représentons, à l'aide d'un diagramme, la hiérarchie des marques du TdF du point de vue de la fréquence dans les S.N. analysés. Comme nous l'avons déjà affirmé, nous admettons le caractère *relatif* de ces résultats, vu l'hétérogénéité (de plusieurs points de vue) des extraits analysés. Pourtant, ceux-ci peuvent servir comme point de départ dans d'autres études du TdF dans les S.N. dans l'interaction en contexte académique exolingue pour arriver à des conclusions *plus précises* et *pertinentes*.

À propos des reformulations, nous avons constaté, tout comme Apotheloz (2008) que presque tous les procédés de reformulation ont un enjeu syntaxique : les locuteurs abandonnent une tournure syntaxique pour redémarrer l'énoncé à partir d'une autre, plus facile à maîtriser (une structure en *c'est*, par exemple).

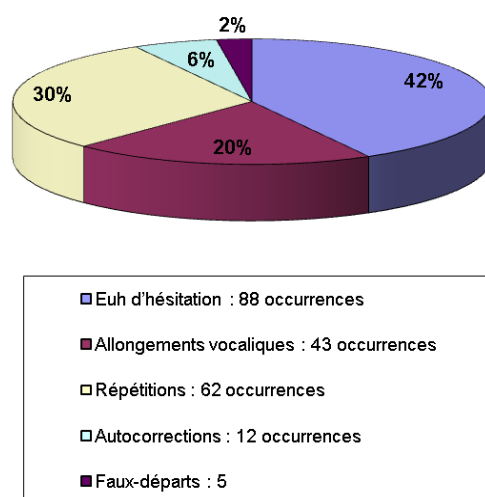


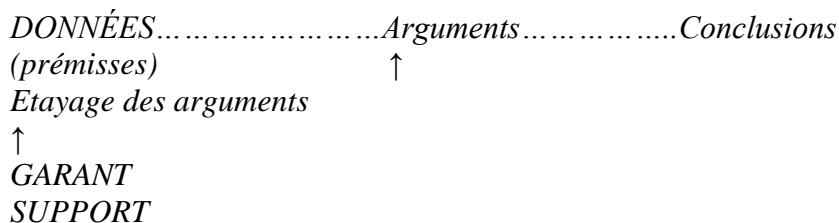
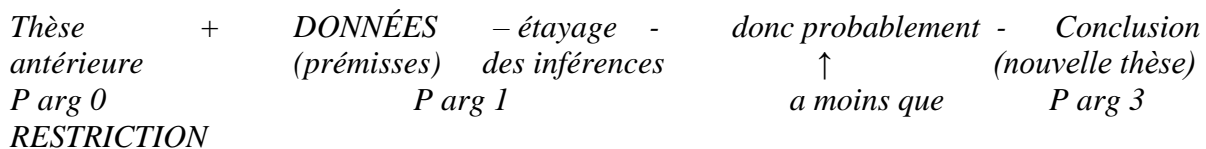
Fig. 1 *Les marques du TdF dans les séquences interactionnelles à dominante narrative*

V. Analyse du travail de formulation dans les séquences interactionnelles à dominante argumentative (S.A.) ou explicative (S.E.)

1. Quelques rappels théoriques

Dans ce chapitre, nous avons regroupé les séquences interactionnelles à dominante argumentative et/ou explicative. Si dans certains extraits les locuteurs adoptent et étayent par des arguments un point de vue contraire par rapport à leur(s) interlocuteur(s), dans d'autres extraits ils expliquent tout simplement ou justifient leur point de vue à propos d'un sujet.

Pour ce qui est du schéma d'une séquence argumentative prototypique, nous nous sommes inspirée du modèle de J.-M. Adam (1997 : 118) :



Notre analyse des S.A. parcourt les étapes suivantes :

Découpage des interventions en paragraphes intonatifs et constituants du paragraphe intonatif;

Analyse de la dynamique argumentative des interventions: affirmation initiale-arguments d'étayage- conclusion;

Observation de la place et du rôle des marques du travail de formulation dans la dynamique argumentative.

Pour ce qui est des séquences explicatives, nous tenons à faire deux mentions. D'abord, il convient de préciser que le terme de *séquence explicative* est employé avec des sens différents dans les III^e et V^e parties. Il s'agit en fait de deux termes homonymes qui appartiennent à deux systèmes théoriques différents : - l'analyse de l'oral, où *explicatif* renvoie à des méthodes de travail lexical employées par les locuteurs dans l'activité de production (section III) et l'analyse du texte, où *explicatif* renvoie à l'une des séquences de base appartenant au modèle théorique de structuration du texte.

Précisons ensuite que les séquences explicatives que nous avons soumises à l'analyse dans cette partie ne correspondent pas tout à fait au prototype des séquences explicatives de J.M. Adam. Ainsi, les séquences *explicatives* que nous avons incluses dans l'analyse portent plutôt sur une opération de *justification* du point de vue.

2. Les S.A. et les S.E. à l'épreuve du corpus

Analyse de trois S.A.

Extrait 54

S1 puisqu'on: a commencé à parler de la famille/ comme c'est les fêtes de Noël qui approchent tout ça on va simplement parler de ce qu'on aime bien faire\ des moments qu'on aime passer avec nos familles\ qui est important pour nous tout ça\ par exemple toi t'as pas parlé encore alors qu'est-ce qui serait qu'est-ce qui est bien pour toi\

R1 §mm§ euh à l'occasion du Noël/ /euh c'est pas c'est une c'est une fête euh {109} euh euh un peu ^{dépri}mante je la le trouve un peu déprimante parce que c'est le média/ qui euh nous oblige euh:: un peu de faire heureux/ oui et euh:: je le trouve un peu un peu déprimant\

S2 je suis un peu d'accord\est-ce que quelqu'un d'autre a cette sensation d'être un peu déprimé à Noël

E1 §oui§

M1 §pas du tout§

E2 oui moi aussi je suis déprimée parce que\ {83} en fait {81} il y a tellement de silence que tu as de le temps de pan penser\ à toutes les choses/ de réfléchir

S3 et toi pourquoi t'es pas déprimée\

M2 euh pour moi c'est pas du tout comme ça/ parce que pour moi euh ça signifie la rencontre avec la famille/ qui est: importante/ parce que vous savez nous zommes nous sommes des étudiants euh:: qui::: n'étudions pas dans surtout dans dans notre ville/ et euh::: la le Noël c'est l'occasion parfaite/ pour rentrer euh::: chez soi et rencontrer sa famille et tout ça/ et encore de partager des idées et tout ça et pour moi/ le plus important je sais pas pourquoi/ c' c'était euh::: c'est pas c'est pas une chose tout à fait je sais pas élevée on peut dire/ mais j'aime bien °je sais pas pourquoi° faire le nettoyage avant le le Noël avec ma petite sœur/ mais je sais pas c'est ça qui me plaise/ mais ça me plaise beaucoup et:: pendant pendant le nettoyage on écoute des can des cantiques de Noël et tout ça et c'est vraiment parfait [...]

S8 et vous/

A1 euh moi ce que j'aime euh:: {60} au moment de la fête de Noël/c'est euh : l'atmosphère en soi parce que c'est tout autre chose oui vous avez ^{rai}son euh d'une part on peut parler de la commercialisation ou de la mass media ou tout ça mais euh ça c'est quelque chose artificiel donc je crois pas que ça doit ^{en}trer euh::: dans l'esprit de Noël parce qu'on peut on peut se séparer\ il y a partout le média qui intervient euh aussi en littérature ou je sais pas dans plusieurs euh:: lignes mais euh: il faut il faut savoir <faire la différence xx> {86} et moi j'aime bien le Noël/ parce que c'est ça fait une pause dans notre activité assez quotidienne et assez banale/ parce que sinon on peut devenir de machines presque ou\

S9 et alors Eموke dit que cette pause de silence/ c'est une pause un peu inquiétante/ parce qu'on doit réfléchir/ on est dans le silence/ alors {44} on n'est pas vraiment dans le silence mais/

E3 oui mais on a que justement quelques jours/ parce que en fait il y a les autres jours quand on chante quand on je ne sais pas cuisine on fait des gâteaux on on a:::on fait le sapin/ on {71}je ne sais pas on va à l'église/ a des fêtes °on fait des fêtes° il y a justement comme deux ou trois jours quand quand quand on euh:: trop\

S10 trop fait rien et on attend/

E4 on se relâche un tout petit peu {93} et {83} c'est {46} bon c'est ça [...]

(Corpus *Giurgiu* 1)

L'extrait ci-dessus représente la séquence thématique sur Noël qui ouvre la discussion entre S, la locutrice native et les étudiantes A, E, R, M et T. Après avoir introduit progressivement le thème, S1 pose la première question et désigne R1 pour prendre la parole. R1 affirme et explique

qu'elle se sent plutôt déprimée à Noël. Par la suite, deux interlocutrices à savoir S et E, vont adhérer à l'opinion de R tandis que deux autres à savoir M et A vont soutenir un point de vue contraire. Considérons d'abord l'intervention de R en R1.

Préambule 1=ligateurs+support lexical disjoint

§mm§ euh à l'occasion du Noël/ /

Rhème 1

euh c'est pas c'est une c'est une fête euh {109} euh euh un peu ^{dépri}mante je la le trouve un peu déprimante

Préambule 2=ligateur

parce que

Rhème 2

c'est le média/ qui euh nous oblige euh:: un peu de faire heureux/ oui

Préambule 3=ligateur

et euh::

Rhème 3

je le trouve un peu un peu déprimant\

Le mouvement argumentatif de cette intervention suit un ordre régressif (Adam 1997). D'abord la locutrice exprime son point de vue (préambule 1+rhème 1), qu'elle appuie ensuite par un argument (préambule 2+rhème 2). Elle finit par réaffirmer ce point de vue (préambule 3 et rhème 3).

Comme on peut l'observer, le rhème 1 est marqué par un cumul d'hésitations qui participent du travail de recherche du mot approprié : des *mmh* et des *euh* d'hésitation (4 occurrences de *euh*), un faux départ (« c'est pas c'est ») et une répétition de dispositif rhématique (« c'est une c'est une fête euh »). Une fois le terme clé trouvé, la locutrice reformule le rhème d'un seul jet : « je la le trouve un peu déprimante ». Donc, dans ce premier rhème la locutrice R exprime son point de vue, articulé autour de l'adjectif « déprimant », qu'elle choisit après plusieurs hésitations.

Dans le préambule 2 et le rhème 2, l'étudiante R argumente pourquoi elle trouve déprimante la fête de Noël. Notons l'emploi du ligateur « parce que », qui introduit le rhème argumentatif et la présence du *euh* d'hésitation, comme marque du travail de formulation (« qui euh nous oblige euh:: [...] »).

Enfin, dans le rhème 3, la locutrice réaffirme son point de vue présenté en rhème 1. L'animatrice de la discussion, S2, souscrit partiellement à l'opinion de R et invite aussi les autres étudiantes à donner leur avis. E1 et M1 avancent simultanément leurs opinions par un *oui/non*, appuyés et développés ensuite dans des interventions complexes à dominante argumentative, que nous analysons ci-dessous.

Préambule 1=ligateur+point de vue

E2 oui moi aussi

Rhème 1

je suis déprimée

Préambule 2=ligateurs

parce que\ {83} en fait {81}

Rhème 2

il y a tellement de silence que tu as de le temps de pan penser \ à toutes les choses/de réfléchir

Comme on peut le remarquer, l'intervention de E2 est construite à partir du même schéma argumentatif que l'intervention de R1 : en préambule 1 et rhème 1 l'étudiante donne son avis tandis qu'en préambule 2 et rhème 2 elle l'appuie par des arguments. En ce qui concerne le travail de formulation on peut noter la production fluide de l'intervention mise à part la présence des deux autocorrections simples en rhème 2 : « tu as de le temps de pan penser\ ».

Par la suite, nous nous arrêtons sur l'intervention de M2, qui exprime un avis complètement différent par rapport à R et E.

S3 et toi pourquoi t'es pas déprimée\

M2 *Paragraphe intonatif 1*

Préambule 1=point de vue

euh pour moi

Rhème 1

c'est pas du tout comme ça/

Préambule 2=ligateur+point de vue

parce que pour moi euh

Rhème 2

ça signifie la rencontre avec la famille/ qui est: importante/

Préambule 3=ligateur+modus dissocié

parce que vous savez

Rhème 3

nous zommes nous sommes des étudiants euh:: qui::: n'étudions pas dans surtout dans dans notre ville/

Préambule 4=ligateur+support lexical disjoint

et euh::: la le Noel

Rhème 4

c'est l'occasion parfaite/ pour rentrer euh::: chez soi et rencontrer sa famille et tout ça/ et encore de partager des idées et tout ça

Paragraphe intonatif 2

Préambule 5=ligateur+point de vue+modus dissocié

et pour moi/ le plus important je sais pas pourquoi/

Rhème 5

c' c'était euh::: c'est pas c'est pas une chose tout à fait je sais pas élevée on peut dire/ mais j'aime bien °je sais pas pourquoi° faire le nettoyage avant le le Noel avec ma petite sœur/

Préambule 6=ligateur+modus dissocié

mais je sais pas

Rhème 6

c'est ça qui me plaise/ mais ça me plaise beaucoup

Préambule 7=ligateur+cadre

et:: pendant pendant le nettoyage

Rhème 7

on écoute des can des cantiques de Noel et tout ça et c'est vraiment parfait

L'intervention de M2 représente une réfutation de type frontal (Simonet 1990 : 133) de l'avis exprimé par R1 et E2. Nous donnons ci-dessous le schéma argumentatif qui sous-tend son intervention :

Thèse (pr. 1+ rh.1) → Arguments

↓

Argument 1 (pr. 2 + rh. 2) → Argument 2 enchâssé (pr. 3 + rh. 3)

↓

Argument 3 (pr. 4 + rh. 4)

↓

Argument 4 (pr. 5 + rh. 5) → concession + MAIS+ argument décisif (4a) + explication impossible + argument décisif (4b)

↓

Argument 5 (pr. 7 + rh. 7)

Quant aux marques du travail de formulation, celles-ci sont présentes de façon très discrète dans la construction des arguments 1, 2 et 3. Nous avons ainsi identifié quelques *euh* d'hésitation (4 occurrences), des allongements (des *euh* allongés, « est : », « qui », etc.), des autocorrections de type phonétique (« zommes » corrigé par « sommes ») et de type grammatical (correction d'article « la le Noël »), des répétitions de mots (la préposition « dans ») et des expressions de remplissage: « et tout ça ».

En échange, la construction de l'argument 4, basé sur le procédé de l'exemplification et de la répétition emphatique est marquée par un nombre plus grand d'hésitations, liées au début à la recherche du mot approprié. C'est la répétition de la structure introductrice de rhème (« c'est pas c'est pas une chose [...] ») et l'emploi de l'expression « je sais pas » qui semblent fonctionner ici comme « time-gaining devices » (Guillot : 1999) dans la recherche lexicale où la locutrice est engagée. Vu le contenu de l'intervention de R, nous pouvons faire l'hypothèse que dans ce cas-là le facteur émotionnel y rentre aussi pour une part significative.

L'intervention suivante appartient à l'étudiante A, pour qui la fête de Noël est également associée à une atmosphère spéciale. Donc, tout comme M, l'étudiante A réfute la thèse soutenue par R et E, mais sa démarche argumentative est différente de celle adoptée par M. Mais procédons d'abord à l'analyse de l'intervention en paragraphes intonatifs.

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1=ligateur, modus dissocié, cadre

A1 euh moi ce que j'aime euh: {60} au moment de la fête de Noël/

Rhème 1

c'est euh : l'atmosphère en soi

Préambule 2=ligateur

parce que

Rhème 2

c'est tout autre chose

Préambule 3=ligateur+point de vue+ligateur

oui vous avez ^{rai}son euh d'une part

Rhème 3

on peut parler de la commercialisation ou de la mass media ou tout ça

Préambule 4=ligateur+support lexical disjoint

mais euh ça

Rhème 4

c'est quelque chose d'artificiel

Préambule 5=ligateur+modus dissocié+point de vue

donc je crois pas que

Rhème 5

ça doit ^{en}trer euh::: dans l'esprit de Noël

Paragraphe intonatif 2

Préambule 6=ligateur

parce que

Rhème 6

on peut on peut se séparer\

Préambule 7=cadre+support lexical disjoint

il y a partout le média

Rhème 7

qui intervient euh aussi en littérature ou je sais pas dans plusieurs euh:: lignes

Préambule 8=ligateur

mais euh:

Rhème 8

il faut il faut savoir <faire la différence xx>{86}

Préambule 9=ligateur+support lexical disjoint

et moi

Rhème 9

j'aime bien le Noël/

Préambule 10=ligateur

parce que

Rhème 10

c'est ça fait une pause dans notre activité assez quotidienne et assez banale/

Préambule 11=ligateurs

parce que sinon

Rhème 11

on peut devenir de machines presque ou\

Comme il ressort du schéma ci-dessous, l'intervention de l'étudiante A est basée sur un schéma argumentatif assez complexe :

Thèse (pr.1 + rh.1) + Argument pro 1 (pr.2 + rh.2);

+ Objection 1 (pr.3 + rh.3) + Réfutation de l'objection (pr.4 + rh.4) + Conclusion →

→ Thèse (pr.5 + rh.5) + Argument (pr.6 + rh.6) + Objection possible (pr.7 + rh.7) + Réfutation de l'objection (pr.8+rh.8) + Conclusion sous-entendue;

+ Argument pro 2 (pr.10 + rh. 10);

+ Argument pro 3 (pr.11+rh.11).

Dans un premier temps (préambule 1 + rhème 1), la locutrice A expose sa position. Notons la présence de plusieurs *euh* d'hésitation : à l'initiale absolue du préambule 1 (« euh moi ce que j'aime » [...]), entre le modus dissocié et le cadre (« ce que j'aime euh:: {60} au moment de la fête de Noel/ » [...]), après le dispositif rhématique (« c'est euh : l'atmosphère »).

Après un bref argument avancé à l'appui de sa position (pr.2 + rh.2), la locutrice rappelle la position contraire, telle qu'elle avait été formulée par R, et y souscrit en partie (pr.3+rh.3). Mais la concession est suivie aussitôt d'une réfutation (pr.4+rh.4, pr.5+rh.5). Notons que la seule marque d'hésitation qui scande la production des préambules et des rhèmes de 1 à 5 est le *euh* d'hésitation. Celui-ci apparaît : au début des préambules, à côté des ligateurs (pr. 1 : « euh moi », pr. 4 : « mais euh ») ou entre les constituants du préambule (pr.1, pr.3); le *euh* apparaît au début des rhèmes, à côté du dispositif rhématique « c'est » (rh.1), ou à l'intérieur du syntagme verbal, entre le verbe et le complément (rh. 5).

Dans la partie de la séquence comprise entre (préambule 6 - rhème 6) et (préambule 8 - rhème 8), le travail de production orale transparaît à travers la répétition et le *euh* d'hésitation, comme suit :

répétition de la structure « on peut » (rhème 6) et « il faut » (rhème 8);

euh d'hésitation après le ligateur « mais » (préambule 8) et en rhème 7, à l'intérieur du syntagme verbal (« qui intervient euh aussi en littérature ») et du syntagme nominal (« ou je sais pas dans plusieurs euh:: lignes »).

Dans (préambule 9 + rhème 9) la locutrice réaffirme sa position et l'appuie par deux nouveaux arguments, préambule 10 et rhème 10 et préambule 11 et rhème 11. Retenons la reformulation au début du rhème 10 : la locutrice abandonne le dispositif rhématique « c'est » en faveur d'un autre : « ça fait ». Notons également la formulation approximative (« de machines presque ») et l'inachèvement (« de machines presque ou ») présents dans la construction du dernier argument (rh. 11).

Après l'intervention de l'étudiante A, c'est la locutrice S qui prend la parole pour synthétiser les deux points de vue contradictoires qui ont été soutenus par trois locutrices. Alors E3 reprend la parole et avance une opinion légèrement différente de celle qu'elle avait exprimée auparavant en E2.

Préambule 1=ligateurs

E3 oui mais

Rhème 1

on a que justement* quelques jours/

Préambule 2=ligateurs+cadre

parce que en fait il y a les autres jours quand

Rhème 2

on chante quand on je ne sais pas cuisine on fait des gâteaux on on a:::on fait le sapin/ on {71} je ne sais pas on va à l'église/ a des fêtes °on fait des fêtes°

Préambule 3=cadre

il y a justement comme deux ou trois jours quand quand quand

Rhème 3

on euh:: trop\

Rhème 4

S10 trop fait rien et on attend/

Rhème 5

E4 on se relâche un tout petit peu {93}

Préambule 4=ligateur

et {83}

Rhème 6

c'est {46} bon c'est ça

Si en préambule 1 + rhème 1 et préambule 2 + rhème 2, E nuance l'avis déjà exprimé en E2, en préambule 3 + rhème 3, 4, 5 et préambule 4 + rhème 6, elle entérine sa nouvelle position. Le travail de formulation se matérialise à travers toute une diversité des marques et procédés du travail de formulation:

allongements vocaliques: (« on a:::on fait » ; « on euh:: trop »);

euh d'hésitation (« on euh:: trop »);

expressions de remplissage (x 2) : « je ne sais pas »;

répétitions (« on on a:::on fait le sapin/ » ; « quand quand quand »);

reformulations (« on va à l'église/ a des fêtes °on fait des fêtes° »); reformulation paraphrastique (de type variation) du rhème 1 en préambule 3 et rhèmes 3, 4, 5;

co-énonciation : achèvement par S du rhème 3, entamé par E.

Extrait 55

E21 et et vous qu'est-ce que vous faites ici/

A17 euh je suis en deuxième année section français-anglais §§ et j'aime énormément le français euh et /

E22 §ouais§ plus que l'anglais/

A18 euh: oui plus que l'anglais\

E23 moi aussi (rire)

A19 et ce que je regrette c'est de de ne pas pouvoir {120} de dédier euh mon temps libre euh: à l'anglais plutôt qu'au français\ §ouais§ et: pour moi c'est: c'est quelque chose de stressé de stressant puisque: là je je récupère bien des choses {90} concernant le français {80}\ et donc euh: j'aime le français/ mais j'aime pas: comment le dire il faut le le partager entre grammaire et

littérature mais j'aime plutôt la grammaire la linguistique\§§ et: {110} c'est ça et ce que je veux faire dans mes études à venir ce sera euh: un master en linguistique §ouais§ et puis un doctorat toujours en linguistique et

E24 bon dans ce cas on n'est pas d'accord parce que moi la linguistique: j'aime pas trop parce que pour moi c'est comme de*: {180}

I6 c'est un terrain trop aride

E25 oui c'est comme de* posséder des des noms bizarres et des noms trop§ et des et des et des§ essayer d'expliquer des choses qui apparemment sont logiques mais bon

I7 § des théories et des notions§ qui vont de soi

E26 oui oui oui qui vont de soi mais que tous essaient d'expliquer et qui devient une chose bizarre mais bon je te respecte quand-même/ (rire) la sémiotique et tout ça non/

A20 oui oui oui la grammaire appliquée et puis: j'aime j'aime les constructions figées fixes j'aime les règles j'aime toujours je cherche à trouver des exceptions des situations qui se contredisent en quelque sorte et je tente de me les expliquer et: bon en littérature on m'a euh:: réprimandé en quelque sorte puisque je: j'ai tendance à fuir le à travers l'imagination j'ai tendance à aller plus loin et

E27 et et on t'a réprimandé pour ça/

A21 oui

E28 c'est c'est eux qui se sont trompés rire

A22 je ne sais pas mais: je je rencontre partout des gens comme ça et
(Corpus *Giurgiu2*)

Si la deuxième et la troisième séquence de la conversation, déclenchées par des questions de l'étudiante A, portent sur les études que suit l'étudiant E, la quatrième séquence, que nous étudions ici, est déclenchée par une question de l'étudiant E et porte sur les études que suit l'étudiante A. Comme il ressort du schéma ci-dessous, celle-ci peut être divisée en cinq sous-échanges.

(i) E21 et A 17 : échange consensuel : question de E et réponse inachevée de A;

(ii) E22-A18-E23 : échange ternaire enchâssé, consensuel;

(iii) A19 - E 24 : échange dissensuel : A complète la réponse qu'elle avait laissée inachevée en A17; E 24 : intervention réactive (expression d'un point de vue divergent);

(iv) I6 - E25 - I7 - E 26 : échange enchâssé, entre I et E ; le but de l'intervention de I est d'aider E dans l'opération de recherche du mot approprié;

(v) E 26- A20-E27-A21-E28-A22 : fin de l'échange, sur un mode consensuel; répliques brèves.

Si dans les deux premiers sous-échanges, les interlocuteurs établissent le topic de la nouvelle séquence, dans les échanges suivants, que nous analysons ci-dessous plus en détail, ils confrontent leurs points de vue à propos du nouvel topic. Dans le troisième sous-échange, on assiste donc à un échange de répliques complexes, où les interlocuteurs expriment des points de vue différents sur le même objet de discours, à savoir la linguistique.

Paragraphe Intonatif 1

Préambule 1=ligateur

A19 et

Rhème 1

je regrette de de ne pas pouvoir {120} de dédier mon temps libre euh à l'anglais plutôt qu'au français\ §ouais§

Préambule 2=ligateur +point de vue

et: pour moi

Rhème 2

c'est: c'est quelque chose de stressé de stressant

Préambule 3=ligateur+cadre

puisque là

Rhème 3

je je récupère bien des choses {90} concernant le français {80}\

Paragraphe intonatif 2=ligateur

Préambule 4=ligateurs

et donc euh:

Rhème 4

j'aime le français/

Préambule 5=ligateur

mais

Rhème 5

j'aime pas comment le dire il faut le le partager entre grammaire et littérature

Préambule 6=ligateur

mais

Rhème 6

j'aime plutôt la grammaire et la linguistique\ §§

Préambule 7=ligateur

et {110}

Rhème 7

c'est ça

Préambule 8=ligateur+modus dissocié

et ce que je veux faire dans mes études à venir

Rhème 8

ce sera euh: un master en linguistique §ouais§ et puis un doctorat toujours en linguistique et:

En préambule 1 + rhème 1 et préambule 2 + rhème 2, la locutrice exprime son point de vue concernant ses préférences en matière d'études, qu'elle justifie en préambule 3 + rhème 3. Notons que cette partie de l'intervention de A contient plusieurs marques ponctuelles du travail de mise en mots :

une autocorrection : « je regrette de de ne pas pouvoir {120} de dédier mon temps libre... »;

des *euh* d'hésitation (rhème 1);

des allongements vocaliques (préambule 2, rhème 2);

des répétitions de mots-outils (en rhème 2, répétition du dispositif rhématique « c'est », en rhème 3, répétition du pronom personnel « je »).

Ensuite, dans le préambule 4 et le rhème 4, le préambule 5 et le rhème 5, le préambule 6 et le rhème 6 l'étudiante réaffirme son point de vue en donnant plus de détails sur ce qu'elle aime étudier. Sa démarche explicative prend appui sur les ligateurs argumentatifs « et », « donc euh », « mais », « et ». A part le *euh* d'hésitation qui accompagne les ligateurs « et donc » (préambule 4), d'autres traces du travail de formulation sont, en rhème 5, la formule métadiscursive « comment le dire » et la répétition du pronom personnel (« le le partager »). Le rhème qui clôt le mouvement explicatif représente une reformulation récapitulative : « c'est ça » (rhème 7).

À part l'organisation en paragraphes intonatifs, nous avons pu remarquer dans l'intervention de A « une hyper-organisation » (Morel et Danon-Boileau, 1998 : 73) « qui permet d'associer des segments qui apparaissent en des points non-contigus du discours et qui sont rendus saillants par la présence de montées intonatives. Il s'agit alors de segments qui jouent le rôle de 'noyaux' dans la structure informative et argumentative, dont le reste du discours constitue le développement et le cadre (ou catalyse) ».

Donc, les deux noyaux que nous avons pu identifier en A 19 sont représentés par les rhèmes suivants :

- i. « je regrette de de ne pas pou {120} de dédier mon temps libre euh à l'anglais plutôt qu'au français » (*Paragraphe intonatif 1*);
- ii. « et donc euh j'aime le français/ » (*Paragraphe intonatif 3*).

Le reste des rhèmes forment donc la catalyse de l'intervention. Nous pouvons conclure que l'intervention de A met en concordance l'organisation syntaxique, discursive et intonative typique des interventions de nature argumentative.

Il convient de synthétiser maintenant les divers marqueurs du travail de formulation qu'on peut trouver dans l'ensemble de son intervention :

- des moyens que la locutrice trouve pour gagner du temps pour préparer la suite immédiate de l'énoncé (répétition et allongement de « c'est », plusieurs « euh » d'hésitation, formule métadiscursive : « comment le dire »);
- des procédés d'autocorrection : « de stressé de stressant » (remplacement d'un mot par un autre de la même famille lexicale) ; « je regrette de ne pas pouvoir {120} de dédier mon temps libre » (remplacement du complément d'objet direct); abandon d'une structure syntaxique et redémarrage par une structure syntaxique différente : « j'aime pas comment le dire il faut le le partager entre grammaire et littérature »
- des procédés de traitement conversationnel : des reformulations paraphrastiques.

Occupons-nous maintenant de l'intervention de l'étudiant E (E24) :

Préambule 1=ligateur+cadre

E24 bon dans ce cas

Rhème 1

on n'est pas d'accord

Préambule 2= ligateur+point de vue+support lexical disjoint

parce que moi la linguistique

Rhème 2

j'aime pas trop

Préambule 3=ligateur+point de vue

parce que pour moi

Rhème 3

c'est comme de*: {180}

I6 c'est un terrain trop aride

E25 *Préambule 4=ligateur*

oui

Rhème 4

c'est comme de* posséder des des noms bizarres et des noms trop §et des et des et des§ essayer d'expliquer des choses qui apparemment sont logiques mais bon

I7 § des théories et des notions§ qui vont de soi

E26 *Préambule 5*

oui oui oui

Rhème 5

qui vont de soi mais que tous essaient d'expliquer et qui devient une chose bizarre mais bon je te respecte quand-même/ (*rire*) la sémiotique et tout ça non/

Dans le préambule 1 + rhème 1, le locuteur fait part de son désaccord par rapport à l'avis exprimé par A19. Dans le préambule 2 et rhème 2, il réaffirme sa position, en recourant à une reformulation paraphrastique (de type expansion-variation) du rhème 1. Enfin, dans le préambule 3 et rhème 3, l'étudiant E essaye de justifier son point de vue. Dans le désir de faire saisir à l'interlocutrice la façon dont il perçoit la linguistique, il amorce une structure comparative (« c'est comme ») mais il ne trouve pas d'expression adéquate pour la combler (d'où la pause qui suit cette structure). Si cette partie de l'argumentation est produite avec beaucoup d'aisance (d'où l'absence totale de marqueurs d'hésitation), ce n'est pas le cas pour la suite de l'argumentation (l'étayage).

Par la suite, I intervient dans le cadre de cette conversation dans le but d'aider E dans la recherche de l'expression juste. Nous analysons ci-dessous les étapes de la collaboration des deux participants à la conversation pour résoudre le problème de formulation survenu :

- la contribution de I (I6) survient donc après une pause assez longue dans le tour de E, que I interprète comme une sollicitation d'aide; sa contribution prend la forme d'un rhème, sous-tendu par une opération de qualification : « c'est un terrain trop aride »;

- E (E25) ratifie cette proposition mais il décide aussi d'offrir sa propre explication; en reprenant la formule comparative de son intervention précédente, il construit sa propre définition de la linguistique, en deux rhèmes; observons que le premier rhème contient un syntagme inachevé (« et des noms trop ») et une bribe syntagmatique (« § et des et des et des§) mais le locuteur reformule le tout dans un rhème final, qui représente une reformulation de type expansion-variation;

- la première contribution de cette intervention (« § des théories et des notions§ »), qui se chevauche sur la bribe discursive (§et des et des et des§) de l'intervention de E, n'est pas prise en compte par celui-ci; par contre, la deuxième contribution (« qui vont de soi ») sera validée et intégrée dans son intervention (E26) ;

- E26 : E termine sa définition de la linguistique en intégrant la contribution de I et en reprenant, sous la forme de deux reformulations paraphrastiques (de type variation) son intervention précédente;

Le dernier sous-échange réinstaura le consensus entre les deux partenaires principaux de conversation. Le thème de la discussion reste la linguistique. Ce n'est que l'intervention de A 21 que nous reprenons pour l'analyse et plus précisément le deuxième paragraphe intonatif de cette intervention. Remarquons ainsi les procédés d'auto-reformulation que la locutrice met en place pour mieux expliciter ce qui l'attire le plus dans le domaine de la grammaire :

la paraphrase de types expansion-spécification employée à l'intérieur du premier rhème (du 2^e paragraphe intonatif) : « figées fixes »; reformulation de l'ébauche de rhème 3 par un nouveau rhème, formé à partir d'une structure syntaxique différente : « j'aime toujours je cherche à trouver des exceptions »; reformulation de type expansion-explication à l'intérieur du quatrième rhème : « je cherche à trouver des exceptions des situations qui se contredisent en quelque sorte »; notons également l'emploi de la formulation approximative « en quelque sorte ».

Extrait 56

*NIB: alors je vais te demander aussi est ce que tu trouves qu'il y a des grandes différences de mentalité entre les Français et les Anglais? est-ce que tu as remarqué?

*C05: ah oui je crois.euh alors quand j' ai parlé avec des filles au foyer ils [= l] ont dit euh <est ce que> [/] est ce que c' est vrai que les [= l] Anglais ils détestent les Français? moi je dis moi je peux pas <le le pren> [/] répondr/e ces questions parce que moi [/] um moi je [/] je pense que je suis plutôt euh européenne <parce que> [/] parce que ça [/] ça vient de mes racines parce que mes parents sont pas anglais.

*C05: alors euh moi je crois que je suis plutôt um plus ouvert que beaucoup de [/] des [= l] Anglais <qui sont> [/] qui ont une um vue très très stricte. et c' est très sens [= l] uniqu/e tout ça. mais oui les Français moi je crois que <c' est> [/] ils sont plus ouverts plus char [/] chaleureux euh.

*NIB: que les Anglais.

*C05: en général parce que euh il y a beaucoup de personnes en [= l] Angleterre qui [/] qui sont euh prêtes à aider les gens alors je peux pas dire que um um comme une race les Français sont um plus euh um aimables ou quelque chose comme ça mais um non moi [/] moi je [/]euh je pourrais vivr/e ici je pourrais habiter ici euh.

*NIB: sans probleme.

*C05: sans problème oui.

*NIB: mais est ce que tu trouves qu' il y a une difference de d' attitude des hommes envers les femmes ici par rapport à l' Angleterre?

*C05: ah oui .

*NIB: oui?

*C05: um parce que il y a beaucoup contravance? je crois ici entre les sexes que [//] qu' en [=l] Angleterre.
 *NIB: oui?
 *C05: euh parce que et aussi euh moi je [/] je crois que les gens ici sont plus polis.
 *NIB: polis?
 *C05: um parce que par exempl/e les matins quand on ici <au tr> [//] à la société c' est toujours bonjour bonjour bonjour mais ça [/] ça arrive en [= l] Angleterre mais um c' est pas um um de la même extrême que [//] qu' ici il faut um je sais pas si c' est une c' est <que les> [/] que les [= l] Anglais ils sont plus um oh je sais pas comment on dit ça um oh j' ai oublié le mot um timides.
 *NIB: um.
 *C05: vous savez dans um moi je sais que <si si à l> [//] si à la fac <par exemple> [/] par exempl/e si on voit un professeur ou à l'école moi je vais dire bonjour mais il y a les autr/es il y a l' autre étudiant <qui est> [//] qui n' ose pas de dire bonjour parce qu' il pense que ça [/] ça c' est je sais pas comment expliquer ça mais je pense que c' que vous euh.
 *NIB: qu' est ce qui se passe dans la tête de l'étudiant qui ne dit pas bonjour?
 *C05: c' est .
 *NIB: c' est pourquoi c' est de la timidité ou c' est?
 *C05: il pense que <c' est> [/] c' est mal vu <si on> [/] um si on dit euh bonjour parce qu' il pense que [/] que vous.
 *NIB: 0[= l] r ah <qu' on veut> [/] euh qu' on veut avoir le prof de son côté?
 *C05: oui <c' est ça> [/] c' est ça mais moi je pense pas comme ça c' est.
 *NIB: alors c' est pas un bonjour gratuit c' est un bonjour qui intéresse.
 *C05: oui c'est ça ils pensent toujours comme ça mais moi euh je pense pas comme ça c' est plutôt euh un bonjour gratuit comme vous [= l] avez dit.
 *NIB: de politesse.
 *C05: oui de politesse mais il y a les [= l] étudiants qui pensent comme ça. et moi je pense que c'est complètement bête et.
 *C05: tout ça mais ici euh on peut appliquer ça dans les niveaux de par exempl/e dans la rue ou <si on> [/] [= l] euh si on um descend euh euh d'une autobus et tout ça on dit au revoir au chauffeur et tout ça. mais en [= l] Angleterre on dit pas ça ou peut être on dit merci <et mais> [//] mais pas bonjour au revoir <c' est pas> [/] c' est pas la même chose oui
 *NIB: um.
 *C05: alors <du point> [//] de ce point de vue <c' est> [/] c' est différent.
 (Corpus *Salford 3*, *C05)

Cet extrait représente la séquence explicative la plus complexe que nous analysons. Le thème que l'étudiante discute avec l'enquêtrice concerne les différences de mentalité entre les Français et les Anglais. Analysons maintenant les quatre parties dans lesquelles nous avons divisé l'extrait.

1)

*NIB: alors je vais te demander aussi est ce que tu trouves qu'il y a des grandes différences de mentalité entre les Français et les Anglais?

*C05: ah oui.

*NIB: est ce que tu as remarqué?

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1=ligateur.+modus dissocié+ligateur+cadre+point de vue

*C05 ah oui je crois euh alors quand j'ai parlé avec des filles au foyer ils [= l] ont dit euh

Rhème 1

<est ce que> [/] est ce que c'est vrai que les [= l] Anglais ils détestent les Français?

Paragraphe intonatif 2

Préambule 2=Point de vue

moi je dis moi

Rhème 2

je peux pas <le le pren> [//] répondr/e ces questions

Préambule 3=ligateur+point de vue

parce que moi [/] um moi je [/] je pense que

Rhème 3

je suis plutôt euh européenne

Préambule 4=ligateur

<parce que> [/] parce que

Rhème 4

ça [/] ça vient de mes racines

Préambule 5=ligateur

parce que

Rhème 5

mes parents sont pas anglais.

Paragraphe intonatif 3

Préambule 6=ligateur+point de vue

alors euh moi je crois que

Rhème 6

je suis plutôt um plus ouvert que beaucoup de [//] des [= l]Anglais <qui sont> [//] qui ont une um vue très très stricte.

Préambule 7=ligateur

et

Rhème 7

c'est très sens [= l] uniqu/e tout ça.

L'étudiante choisit d'abord d'évoquer une discussion sur le thème des relations entre les Français et Anglais qu'elle avait portée avec plusieurs amies. Elle reproduit la question posée par ses amies (rhème 1) et la réponse qu'elle leur avait donnée alors où elle argumente en fait pourquoi elle n'est pas en mesure de leur donner une réponse appropriée. Ainsi, du préambule 2 et rhème 2 au préambule 7 et rhème 7, nous avons à faire à un enchâssement d'énoncés argumentatifs. Autrement dit, chaque énoncé argumentatif est suivi par un autre énoncé argumentatif qui le justifie, comme il ressort de la représentation schématique ci-dessous :

Rhème 2

je peux pas <le le pren> [//] répondr/e ces questions

↓

Rhème 3

(parce que) je suis plutôt euh européenne

↓

Rhème 4

(parce que) ça [/] ça vient de mes racines

↓

Rhème 5

(parce que) mes parents sont pas anglais.

↓

Rhème 6

je suis plutôt um plus ouvert que beaucoup de [//] des
[= l]Anglais <qui sont> [//] qui ont une um vue très très

stricte.

Le ligateur employé au service des trois énoncés justificatifs est « parce que », qui fait aussi l'objet d'une répétition en préambule 5. En fait, comme on peut le remarquer, du point de vue du travail de formulation, c'est la répétition qui domine cette partie de l'intervention (voir rhème 2, rhème 4, rhème 6). Observons également la présence du *euh* d'hésitation, après le ligateur à sens conclusif « alors » en préambule 7 et devant l'adjectif « européenne » en rhème 3. Le *um* d'hésitation apparaît deux fois dans le cadre du rhème 7, toujours dans le voisinage des adjectifs qualificatifs.

2)

Préambule 8=ligateur+Support lexical disjoint+point de vue

mais oui les Français moi je crois que

Rhème 8

<c' est> [/] ils sont plus ouverts plus char [/] chaleureux euh que les Anglais en général

Préambule 9=ligateur+support lexical disjoint+cadre

parce que euh il y a beaucoup de personnes en [= l] Angleterre

Rhème 9

qui [/] qui sont euh prêtes à aider les gens.

Préambule 10 =ligateur+Point de vue+cadre

alors je peux pas dire que um um comme une race

Rhème 10

les Français sont um plus euh um aimables ou quelque chose comme ça.

Préambule 11=ligateur+point de vue

mais um non moi [/]moi

Rhème 11

je [/] euh je pourrais vivre ici. je pourrais habiter ici euh.

*NIB: sans problème

*C05: sans problème oui

Si dans un premier temps, la locutrice tient à mentionner de quelle position elle émet son avis (1^{ère} partie), dans un deuxième temps, elle remet en cause le caractère absolu de son avis. La démarche explicative parcourt les étapes suivantes :

Préambule 8 + rhème 8 : affirmation initiale;

Préambule 9+rhème 9 : justification (« parce que »);

Préambule 10 + rhème 10 : restriction par rapport à l'affirmation initiale (« alors »);

Préambule 11 + rhème 11: conclusion finale (« mais »).

Si dans la première partie c'est la répétition qui prédomine comme marque du travail de formulation, dans cette deuxième partie, ce sont les *euh* et *um* d'hésitation qui ponctuent la production des préambules et des rhèmes. Ceux-ci apparaissent dans les préambules, avant ou après les ligateurs (préambule 9, 11) et au sein des rhèmes, avant ou après des qualificatifs adjectivaux désignant des traits caractéristiques aux deux nations (rhème 9, 10). Dans le reste des cas, le *um* participe de la construction du cadre (préambule 10), du début d'un rhème. Remarquons également que la conclusion est construite par l'étudiante en collaboration avec l'enquêtrice.

3)

*NIB: mais est ce que tu trouves qu' il y a une difference de d'attitude des hommes envers les femmes ici par rapport à l'Angleterre?

*C05: ah oui .

*NIB: oui?

*C05

Préambule 1=ligateur

um parce que

Rhème 1

il y a beaucoup de contravance je crois ici entre les sexes que [/] qu'en [= l] Angleterre

Préambule 2=ligateur+point de vue

euh parce que et aussi euh moi je [/] je crois que

Rhème 2

les gens ici sont plus polis

*NIB: polis?

Préambule 3=ligateur+cadre

*C05: um parce que par exempl/e les matins quand on ici <au tr> [/] à la société

Rhème 3

c' est toujours bonjour bonjour bonjour

Préambule 4=ligateur+Support lexical disjoint

mais ça [/]

Rhème 4

ça arrive en [=l] Angleterre

Préambule 5=ligateur

mais um

Rhème 5

c'est pas um um de la même extrême que [/] qu'ici

Préambule 6 =modus dissocié

je sais pas si

Rhème 6

c' est une c'est <que les> [/] que les [= l] Anglais ils sont plus um oh je sais pas comment on dit ça um oh j' ai oublié le mot um timides.

*NIB: um.

Voulant sonder davantage la question des différences de mentalité entre les Français et les Anglais, l'enquêtrice pose une nouvelle question portant sur un aspect plus précis, à savoir les différences que l'étudiante a pu observer entre l'attitude des hommes envers les femmes dans les deux cultures. L'étudiante *C05 développe sa brève réponse affirmative dans une intervention complexe, où elle justifie sa position à l'aide d'un exemple tiré de son vécu personnel parmi les Français. Comme pour la réponse développée dans la deuxième partie, la locutrice introduit une restriction à son affirmation de départ. Le schéma argumentatif prend donc la forme suivante :

Préambule 1 + rhème 1 + préambule 2 + rhème 2 : affirmation initiale;

Préambule 3 + rhème 3 : argument 1 (exemple);

Préambule 4 + rhème 4, préambule 5 + rhème 5 : restriction par rapport à l'argument 1 (*mais* concessif);

Préambule 6 + rhème 6 : argument 2.

Du point de vue du travail de formulation, ce sont de nouveau les *euh* et *um* d'hésitation qui sont exploités le plus par la locutrice. Ils sont présents dans un plus grand nombre dans les préambules :

- préambule 1 (*um* à côté du ligateur « parce que »), préambule 2 (*euh* à côté du ligateur « parce que »), préambule 3 (*um* à côté du ligateur « parce que »), préambule 5 (*um* à côté du ligateur « mais »);

- rhème 5 (après le dispositif rhématique), rhème 6 (les *euh* participent de la recherche lexicale) ;

En effet, le rhème 6 est le plus difficilement élaboré, ce qui transparait à travers le cumul de marques du travail de formulation : faux départ suivi d'autocorrection : « c' est une c'est <que les> », répétition : « <que les> [/] que les », plusieurs *um* d'hésitation et des formules métadiscursives par lesquelles la locutrice reconnaît l'ignorance d'un mot dans la langue cible (« je sais pas comment on dit ça »; « j' ai oublié le mot um »). Les perturbations qui apparaissent ainsi dans ce rhème sont liées à la recherche du mot approprié, que finalement la locutrice parvient à trouver : « timides »;

4)

Préambule 1=ligateur+ point de vue+Modus dissocié+cadre+support lexical disjoint

vous savez dans um moi je sais que <si si à l> [/] si à la fac <par exemple> [/] par exempl/e si on voit un professeur ou à l'école moi

Rhème 1

je vais dire bonjour

Préambule 2=ligateur+support lexical disjoint

mais il y a les [= l] autr/es il y a l' autre étudiant

Rhème 2

<qui est> [/] qui n' ose pas de dire bonjour

Préambule 3=ligateur+point de vue+support lexical disjoint

parce qu'il pense que ça [/] ça

Rhème 3

c'est je sais pas comment expliquer ça

Préambule 4=ligateur.+point de vue

mais je pense que c'que vous euh.

Préambule 5

*NIB: qu'est ce qui se passe dans la tête de l'étudiant qui ne dit pas bonjour?

Rhème 4

*C05: c'est.

*NIB: c'est pourquoi c'est de la timidité ou c'est?

Préambule 6=point de vue+Modus dissocié

*C05: il pense que <c' est> [/] c' est mal vu <si on> [/] um si

Rhème 5

on dit euh bonjour

Préambule 7=ligateur+point de vue

parce qu'il pense que [/] que vous.

Rhème 6

*NIB: 0[= l] r ah <qu' on veut> [/] euh qu' on veut avoir le prof de son côté?

Préambule 8=ligateur

*C05: oui

Rhème 7

<c' est ça> [/] c' est ça.

Préambule 9=ligateur+point de vue

*C05: mais moi je pense pas comme ça.

Rhème 8

*C05: c' est.

*NIB: alors c' est pas un bonjour gratuit c' est un bonjour qui intéresse.

Préambule 10=ligateur

*C05: oui

Rhème 9

c'est ça ils pensent toujours comme ça.

Préambule 10=ligateur+point de vue

*C05: mais moi euh je pense pas comme ça.

Rhème 9

*C05: c' est plutôt euh un bonjour gratuit comme vous [= l] avez dit.

*NIB: de politesse.

*C05: oui de politesse

Préambule 11=ligateur+support lexical disjoint+point de vue

mais il y a les [= l] étudiants qui pensent comme ça.

Préambule 12=ligateur+point de vue

*C05:et moi je pense que

Rhème 10

c'est complètement bête et.

*NIB: um.

L'étudiante continue ses explications concernant les différences entre les Français et les Anglais au niveau de la politesse. Elle recourt de nouveau au procédé de *l'exemplification* (par le contraste) en choisissant de parler de l'attitude des étudiants de sa faculté en Angleterre vis-à-vis des professeurs.

L'étudiante établit d'abord une opposition entre son attitude et l'attitude de ses camarades. Notons que le préambule 1 et le rhème 1 et le préambule 2 et le rhème 2 se mettent assez difficilement en marche, ce dont témoignent plusieurs faux-départs (« vous savez dans um moi je sais que », préambule 1 ; « mais il y a les [= l] autr/es il y a l'autre étudiant », préambule 2 «<qui est> [/] qui n'ose pas de dire bonjour »), rhème 2 et répétitions (« <si si à l> [/] si à la fac » ; « <par exemple> [/] par exempl/e », préambule 1).

Ensuite, l'étudiante veut développer le point de vue de ses camarades mais comme on a pu le remarquer ci-dessus, elle a du mal à le faire. D'où les nombreux heurts et achoppements qui ponctuent l'expression au début : abandon de rhème (rhème 3), suivi d'une expression métadiscursive témoignant du malaise dans la mise en mots : « je sais pas comment expliquer ça » (rhème 3). La tentative de reformulation dans le préambule 4 est à son tour abandonnée : « mais je pense que c' que vous euh [...] ». C'est à ce moment-là qu'intervient l'enquêtrice avec deux questions censées aider la locutrice à sortir du blocage d'expression (préambule 5 et rhème 4). Enfin le déblocage se produit et la locutrice réussit à exprimer ce qu'elle pense être le point de vue de ses camarades dans le préambule 6 et le rhème 5.

D'autres traces du travail de formulation qu'on peut retenir jusqu'ici sont : la répétition du dispositif rhématique « <c' est> [/] c' est mal vu » (préambule 6), du mot-outil : « <si on> [/] um si » (préambule 6) et le *euh* d'hésitation (rhème 5, rhème 6).

L'étudiante fait suivre la présentation du point de vue de ses camarades par un argument, en préambule 7 et rhème 6. Nous pouvons observer qu'en fait l'argument est co-élaboré par l'étudiante et l'enquêtrice (*NIB).

Par la suite, en (préambule 9 + rhème 8), la locutrice réaffirme sa position, qui est contraire à celle de ses camarades. Notons de nouveau que l'enquêtrice intervient pour achever un rhème démarré par l'étudiante (rhème 8) et que celui-ci représente une reformulation récapitulative des deux positions contraires déjà mises en évidence par l'étudiante. L'étudiante exploite la proposition de reformulation dans son intervention et reformule elle aussi les deux positions à l'aide de l'opposition : « bonjour gratuit ou de politesse » et « bonjour intéressé ». Notons aussi l'apparition de deux *euh* d'hésitation : l'un dans le préambule 10 et l'autre dans le rhème 9.

2.2. Analyse de cinq S.E.

Extrait 57

M72 quels sont les animaux que tu rêves/ l'animal favori/

F73 mhm: le chat

M74 le chat/ oh j'aime pas les chats

F75 tu n'aimes pas les chats/ c'est vrai/

M76 non non c'est pas que je les aime pas/ parce que j'ai une chez moi/ et je l'aime parce que c'est

F77 c'est ton chat\

M78 oui mais j'aime beaucoup les chiens donc (rire)

F79 tu préfères les chiens

M80 oui je préfère les chiens\ il s'appelle comment ton chat/[...]

M92 j'ai des animaux chez ^{moi} parce que j'aussi habite: c'est une maison mais c'est plutôt:: une sorte de ferme donc j'ai beaucoup des animaux chez moi/ je pense que ça c'est très important pour la vie des hommes parce que:: c'est c'est c'est comme ,, je me sens que comme si c'est une liaison entre: la nature et l'homme comme ça c'est:

F93 ah oui c'est intéressant comme vision

M94 parce que (rire) même s'ils s'ils parlent pas ils p^{eu}ent quand même s'exprimer un petit peu sais pas comme c'est la complexité de la vie je pense la nature qui parle ^{pas} et la nature qui parle c'est ce que je ^{pense}

F95 wow c'est joli

M96 et toi/ tu aimerais bien avoir de/

F97 oui je suis passionnée par les animaux\ j'aime beaucoup les chiens et les chats animaux qui sont affectueux avec l'homme et:: j'aime bien les animaux parce que: on sent que: ils n'ont pas beaucoup de d'amertume en eux ils te pardonnent vi:te °ça dépend desquels° ils ont aussi beaucoup de fidélité tout ça ils ont beaucoup de qualités EN FAIT je pense que vraiment ils sont comme un cadeau de Dieu pour les hommes aussi °des fois pour les aider° et puis parfois Dieu parle à travers eux à travers les animaux

M98 oui tu as raison ça arrive

F99 ils nous apprennent des choses

M100 c'est bien que nous avons des animaux oui

(Corpus *Giurgiu* 3)

Comme la première partie de l'extrait comprend des interventions assez brèves, nous ne les avons pas divisées en constituants du paragraphe intonatif. En échange, nous procédons à l'analyse en paragraphes intonatifs pour la deuxième partie de l'extrait, formée d'interventions plus complexes.

Nous avons retenu ce passage pour les explications réalisées en tandem par les deux locutrices, la francophone native F et la locutrice roumaine, M. À propos de l'objet de discours proposé par M (72) dans cette séquence (à savoir l'animal préféré), les deux locutrices expriment des avis différents. Etant surprise par la réponse de M (74), la locutrice F (75) demande à M de confirmer cette position. Ainsi, la locutrice M(76) répond à cette question en nuancant sa position qu'elle avait affirmée en M (74). Nous schématisons ci-dessous la démarche explicative mise en place par la locutrice :

M(74) : Première proposition affirmée : « le chat/ oh j'aime pas les chats »;

M(76) : Deuxième proposition affirmée : « non non c'est pas que je les aime pas/ »;

M(76) : Etayage de la 2^e proposition par un exemple : « parce que j'ai une chez moi/ et je l'aime parce que c'est »;

F(77) : F termine de construire l'explication démarrée par M en M76 : « c'est ton chat\ »;

M(78) : Concession par rapport à l'explication construite en tandem par M et F en M 76 et M77 : « oui mais j'aime beaucoup les chiens donc (rire) » ; annonce de la conclusion : « donc »;

F(79) : F relaie M dans la construction de la conclusion : « tu préfères les chiens »;

M (80) : M reprend la conclusion telle qu'elle est formulée par F(79).

[...]

Paragraphe intonatif 1

Rhème 1

M92 j'ai des animaux chez ^{moi}

Préambule 2=ligateur

parce que

Rhème 2

j'aussi habite: c'est une maison mais c'est plutôt:: une sorte de ferme

Préambule 3=ligateur

donc

Rhème 3

j'ai beaucoup des animaux chez moi

Paragraphe intonatif 2

Préambule 4=Point de vue + support lexical disjoint

je pense que ça

Rhème 4

c'est très important pour la vie des hommes

Préambule 5=ligateur

parce que euh:

Rhème 5

c'est c'est c'est comme „ je me sens comme si c'est une liaison entre: la nature et l'homme comme ça c'est:

Comme on peut l'observer, la locutrice a du mal à organiser l'explication en rhème 5 : après une triple répétition du dispositif rhématique « c'est », elle abandonne cette structure et reformule son énoncé à partir d'une structure à sujet personnel+verbe : « je me sens comme si c'est une liaison entre la nature et l'homme ». Notons aussi le *euh* d'hésitation qui accompagne le ligateur « parce que ». Remarquons aussi que la fin du rhème 5 est laissée en suspens.

Après que F93 prend note de la position de son interlocutrice, M94 reprend la démarche explicative exposée en M92 et ajoute d'autres éléments explicatifs, aux accents philosophiques.

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1=lig.

94M parce que (rire)

Rhème 1

même s'ils s'ils parlent pas ils p^{euv}ent quand même s'exprimer un petit peu/

Préambule 2=glose métadiscursive

sais pas comme { }

Rhème 2

c'est la complexité de la vie °je pense° la nature qui parle ^{pas} et la nature qui parle

Postrhème

c'est ce que je pense

Notons d'abord la relation de reformulation (de type variation) qui existe entre le rhème 1 et le rhème 2. Observons ensuite la présence du *euh* d'hésitation après le ligateur « parce que » (préambule 1) et de la glose métadiscursive « sais pas comme », avant la production du rhème 2. Nous analysons ci-dessous l'intervention de F97, où la locutrice justifie elle aussi son amour des animaux, projetant une vision complexe sur l'objet de discours.

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1=lig.

F97oui

Rhème 1

je suis passionnée par les animaux\ j'aime beaucoup les chiens et les chats les animaux qui sont affectueux avec l'homme/ et.: j'aime bien les animaux

Préambule2=modus dissocié+ligateur

parce que: on sent que

Rhème 2

ils n'ont pas beaucoup de d'amertume en eux\ ils te pardonnent vi:te/ °ça dépend desquels°

ils ont aussi beaucoup de fidélité tout ça ils ont beaucoup de qualités EN FAIT

Préambule 3=Point de vue+Modus dissocié

je pense que vraiment

Rhème 3

ils sont comme un cadeau de Dieu pour les hommes °aussi des fois pour les aider°

Préambule 3=ligateur+cadre

et puis parfois

Rhème 4

Dieu parle à travers eux

La position défendue par la locutrice en préambule 1 + rhème 1 est étayée par toute une série d'arguments construits, de façon très fluente, dans le cadre des rhèmes 2, 3 et 4. Observons que les ligateurs employés au service de l'argumentation sont : « parce que », « en fait » et « et puis ».

Par la suite, M 98 souscrit à l'argument présenté par F en rhème 4 : « oui tu as raison ça arrive ». Enfin, la conclusion est énoncée d'abord par F 99 et ensuite par M :

Rhème 1

F99 ils nous apprennent des choses

Préambule 1=modus dissocié

M100 c'est bien que

Rhème 1

nous avons des animaux oui

Extrait 58

*NIB: um où est ce que tu habites cette année?

*C01: euh Castle Irwell.

*NIB: et ça te plaît?

*C01: um:: pas vraiment parce que mes amis sont encore à Halls ou à Trinity et:: j' habite avec quelques filles que je n' aime pas ou pas que je n' aime pas mais ils sont toujours euh: un peu oh ils me donnent plus beaucoup de conseils sur comment on doit faire le cuisine ou: comment je dois travailler et tout ça et

*NIB: elles sont plus vieilles?

*C01: ça m' énerve.

*NIB: elles sont plus vieilles que toi ces filles plus vieilles plus âgées?

*C01: ah non c' est dans mes euh [/] mes classes et 0[=! rire] .

*NIB: c' est des gens avec qui tu étudies alors?

*C01: oui mais je n' ai pas choisi ces gens.

(Corpus Salford 2, *C01)

L'extrait que nous venons de citer représente une séquence interactionnelle formée de deux échanges. Interrogée si son logement actuel lui plaît, l'étudiant *C01 répond négativement et puis justifie sa position. L'étudiant explique pourquoi il n'aime pas ses colocataires.

Préambule 1=ligateur+modus dissocié+ligateur

um:: pas vraiment parce que

Rhème 1

mes amis sont encore à Halls ou à Trinity

Préambule 2

et::

Rhème 2

j' habite avec quelques filles que je n' aime pas ou pas que je n' aime pas

Préambule 3

mais

Rhème 3

ils sont toujours euh: un peu oh ils me donnent plus beaucoup de conseils sur comment on doit faire le cuisine ou: comment je dois travailler et tout ça et

Si la position de l'étudiant est énoncée dans le préambule 1, les arguments qui la justifient sont construits dans les rhèmes 1, 2 et 3. Nous pouvons observer que l'argument 3 représente une

reformulation paraphrastique (de type explicatif) de l'argument 2 : le locuteur revient sur l'argument numéro 2 pour le nuancer.

Notons le procédé de l'autocorrection au début du rhème 3 : la locutrice amorce son argument en employant la structure : « ils sont + adjectif » mais ne trouvant pas l'adjectif approprié, après quelques hésitations («...euh un peu oh...»), redémarre le rhème à partir d'une structure différente : « oh ils me donnent plus beaucoup de conseils [...] ».

Le dernier argument de *C01 (« ça m'énerve ») se superpose à la question de l'enquêtrice (« elles sont plus vieilles? »). Les réponses que l'étudiante va formuler en collaboration avec l'enquêtrice constituent un dernier élément de la démarche de justification entreprise par l'étudiante *C01. Schématisons les étapes de cette collaboration :

l'étudiante formule la réponse à la question de l'enquêtrice : « ah non c' est dans mes euh [/] mes classes et 0[=! rire] »;

l'enquêtrice reformule la réponse de l'étudiante: « c' est des gens avec qui tu étudies alors? »;

une deuxième réponse de l'étudiant constitue un dernier argument pour la position prise au départ : « oui mais je n' ai pas choisi ces gens ».

Extrait 59

*NIB: ta deuxième année à Salford comment [/] comment elle se déroule?

*C05: assez bien euh parce que nous [= I] avons um étudié euh beaucoup [= I] sur la politique française.

*C05: et c' est bien parce que nous [= I] avons um une connaissance um de la système politique en france qui est différente de la système en [= I] Angleterre.

*C05: et:: aussi um nous avons étudié la politique en [= I] allemande.

*C05: donc on peut um comparer les deux systèmes.

*C05: c' est bien.

*NIB: c' est intéressant.

(Corpus *Salford 2*, *C05)

Cet extrait représente un échange ternaire assez bref. À la question de l'enquêtrice concernant la façon dont se déroule la deuxième année d'études pour l'étudiante, celle-ci répond « assez bien » et puis justifie cette réponse à l'aide de plusieurs arguments. Nous procédons d'abord au découpage en constituants du paragraphe intonatif de la réponse de l'étudiante *C05.

Préambule 1=ligateurs

assez bien euh parce que

Rhème 1

nous [= I] avons um étudié euh beaucoup [= I] sur la politique française.

Préambule 2=ligateur+modus dissocié+ligateur

et c'est bien parce que

Rhème 2

nous [= I] avons um une connaissance um de la système politique en france qui est différente de la système en [= I] Angleterre

Préambule 3=ligateur

et:: aussi um

Rhème 3

nous avons étudié la politique en [= I] allemande

Préambule 4=ligateur

donc

Rhème 4

on peut um comparer les deux systèmes c'est bien

Notons d'abord la structure de l'intervention du point de vue de la dynamique de la justification :

Préambule 1+Rhème 1= affirmation de départ + 1ère justification;

Préambule 2+Rhème 2= justification 2;

Préambule 3+Rhème 3= justification 3;

Préambule 4+Rhème 4= conclusion.

La seule marque du travail de formulation qui traverse l'intervention d'un bout à l'autre est le *um* d'hésitation, avec sa variante française *euh*. Celle-ci apparaît aussi bien dans les préambules, à côté des ligateurs (préambule 1, préambule 3) que dans les rhèmes, dans le cadre des syntagmes ou groupes verbaux (rhème 1, rhème 2, rhème 4).

Extrait 60

*NIB: et euh tu te sens bien intégré à la vie ici?

*NIB: quand tu vas dans les magasins en ville et tout ça est-ce qu' on te prend pour un étranger?

*C03: oui oui c' est vrai oui les Français savent tout de suite que je suis [= l] Anglais même si je n'ai pas parlé je sais pas comment mais ils savent °c'est pour tout le monde° on sait que nous sommes [= l] Anglais je sais pas c'est: la façon de alors ce que nos vêtements j'crois ou je sais pas moi.

*NIB: et leur attitude est ce qu' elle change parce qu'ils savent que vous êtes Anglais?

*C03: ça dépend [= l] aux gens mais: je crois que oui par exemple um: oui <y' a> [/] y' a quelques semaines une des filles a perdu sa porte monnaie et on [= l] est [= l] allés: à la police et:: tout [= l] allait bien pour commencer mais puis quand [= l] on a dit qu' on

[= l] était Anglais les choses ont changé il était impoli: il a dit il n' y avait rien <qu' il> [/] qu' il pourrait faire donc oui je pense que les Français ont [= l] une attitude ^{PAS} tous les Français quelques Français ont [= l] une attitude très bizarre envers les [= l] Anglais je sais pas pourquoi. mais ça c' est mon [= l] avis.

*NIB: um.

*C03: c' est ce que j' ai trouvé moi mais.

*NIB: O[=! rire] c' est ton expérience ?

*C03: oui oui um.

(Corpus *Salford 3**C03)

L'extrait 60 fait partie d'une séquence interactionnelle assez développée où le thème de discussion est représenté par l'attitude des Français envers les étrangers et plus précisément envers les Anglais. Pour soutenir son opinion, l'étudiant recourt à l'exemple d'une expérience vécue.

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1=cadre, ligateur, point de vue, cadre

ça dépend [= l] aux gens mais: je crois que oui par exemple um: oui <y' a> [/] y' a quelques semaines

Rhème 1

une des filles a perdu sa porte monnaie

Préambule 2=ligateur

et

Rhème 2

on [= l] est [= l] allés: à la police

Préambule 3=ligateur

et::

Rhème 3

tout [= l] allait bien pour commencer

Préambule 4= ligateurs+cadre

mais puis quand [= l] on a dit qu' on [= l] était Anglais

Rhème 4

les choses ont changé il était impoli:

Préambule 5=point de vue

il a dit

Rhème 5

il n' y avait rien <qu' il> [/] qu' il pourrait faire

Paragraphe intonatif 2

Préambule 6 = ligateur+point de vue

donc oui je pense que

Rhème 6

les Français ont [= l] une attitude ^{PAS} tous les Français quelques Français ont [= l] une attitude très bizarre envers les [= l] Anglais

Préambule 7=modus dissocié+ligateur+support lexical disjoint

je sais pas pourquoi mais ça

Rhème 7

c'est mon [= l] avis.

Comme pour les autres extraits analysés dans ce chapitre, nous procédons d'abord à la reconstitution de la dynamique argumentative :

I. Préambule 1: réponse affirmative à la question de l'enquêtrice;

II. Rhème 1 + préambule 2 + rhème 2 + préambule 3 + rhème 3 + préambule 4 + rhème 4 + préambule 5 + rhème 5 : relation d'un épisode vécu, qui a une valeur illustrative d'exemple à l'appui de l'affirmation;

III. Préambule 6 + Rhème 6 + préambule 7 + Rhème 7 : conclusion.

Notons que la locutrice produit ce passage narratif avec assez d'aisance. Seules quelques hésitations apparaissent dans le préambule 1, où la locutrice se prépare à introduire l'exemple comme étayage de son affirmation : *um* d'hésitation, répétition de l'expression temporelle « <y' a> [/] y' a quelques semaines ».

Notons aussi la reformulation (de type correction) que la locutrice effectue dans la conclusion, en rhème 6 : « les Français ont [= l] une attitude ^{PAS} tous les Français quelques Français ont [= l] [...] ».

Extrait 61

*NIB: donc pourquoi est ce que tu as choisi Montreal pour ton stage?

*C04: pourquoi? parce que j' pense que: j' ai déjà passé des: vacances en France\ j'aime bien France mais: j'avais des:: contacts ici et quelqu' un m'a dit qu' il pouvait me [/] me trouver un [= l] emploi donc je pensais maintenant que j' ai l' opportunité ce serait [=l] une bonne idée d'y aller pour six mois je peux voyager un p'tit peu je peux découvrir le ^{Canada} c'est bien et au futur j'aurai toujours beaucoup de [/] des chances d'opportunités d' aller en France donc je pensais: c'est bien.en plus [= l]3 de l' université m'a donné de l' argent pour y aller oh <le vol> [/] pour payer mon vol donc c' est bien. je trouve ça bien.

(Corpus Salford 3, *C04)

À la question de l'enquêtrice concernant les raisons pour lesquelles l'étudiante *C04 a choisi la ville de Montréal pour faire son stage, l'étudiante formule une réponse justificative assez développée mais bien structurée. L'absence de marques d'hésitation indique aussi une production réalisée sans difficulté.

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1=ligateur+Point de vue

pourquoi/ parce que j' pense que:

Rhème 1

j' ai déjà passé des: vacances en France

Préambule 2= modus dissocié+ligateur

j' aime bien France mais:

Rhème 2

j'avais des:: contacts ici

Préambule 3=ligateur

et

Rhème 3

quelqu' un m' a dit qu' il pouvait me [/] me trouver un [= l] emploi

Préambule 4=ligateur+Point de vue

donc je pensais maintenant que j' ai l' opportunité.

Rhème 4

ce serait [= l] une bonne idée d' y aller pour six mois/ je peux voyager un p'tit peu/ je peux découvrir le ^{Canada}

Rhème 5

c' est bien je trouve ça bien

Du point de vue de la procédure de justification, les constituants du paragraphe intonatif se distribuent de la façon suivante :

Préambule 1+ Rhème 1 = argument 1 « parce que »;

Préambule 2 + Rhème 2 = contre-argument (préambule 2), remise en cause du contre-argument (rhème 2) « mais »;

Préambule 3 et Rhème 3 = argument 2 « et »;

Préambule 4 + Rhème 4 = énumération de trois arguments « donc »;

Rhème 5 = Conclusion

Le seul procédé du travail de formulation exploité par la locutrice dans cet extrait est la reformulation paraphrastique de type variation dans le rhème 5.

3. Conclusion

Dans ce chapitre nous avons analysé des *séquences argumentatives* prototypiques (54, 55 et 56), où les étudiants défendent un point de vue différent de celui de leur(s) interlocuteur(s), et des *séquences explicatives* (57, 58, 59, 60, 61), où les étudiants justifient tout simplement leur opinion à propos d'un objet de discours. Nos remarques conclusives concernent les trois aspects principaux que notre analyse a poursuivis dans ce chapitre, à savoir :

1. Construction des S.A. et des S.E. *en interaction*;
2. Observation de la place et du rôle des marques du TdF dans *la dynamique argumentative* (affirmation initiale – arguments d'étayage – conclusion);
3. Observation de la place et du rôle des marques du TdF dans la construction des constituants du *paragraphe intonatif*.

1. Nous avons constaté que les étudiants sont capables de construire des mouvements argumentatifs très complexes en réfutant la/les thèse(s) de l'/des interlocuteur(s) et en appuyant leur propre thèse par des arguments pertinents. Ainsi, parmi les 3 types d'interaction envisagés, *la discussion en groupe* semble être le terrain le plus favorable au développement des séquences argumentatives, puisque les étudiants se positionnent les uns par rapport aux autres et apprennent à construire une argumentation *ad hoc* à partir de « thèses » lancées par leurs camarades (voir extrait 54).

La *coopération* entre les interlocuteurs concerne d'abord la *recherche du mot approprié*, à laquelle les interlocuteurs consacrent parfois un espace assez important (voir extraits 54, 55). La collaboration des partenaires d'interaction concerne aussi la construction des *mouvements argumentatifs* (extraits 56, 57). Dans l'extrait 56, par ses *interventions étayantes* (sous forme de questions, paraphrases explicatives, catégorisations, etc.) l'enquêtrice aide l'étudiante d'une façon considérable à progresser dans sa démarche argumentative. Dans l'extrait 57, nous avons vu comment un *argument* et une *conclusion* ont fait l'objet de la co-énonciation par l'étudiante roumaine et la francophone native.

2. Le développement de certains *arguments* représente une tâche assez sollicitante, ce qui laisse des traces au niveau de la production orale. Nous avons observé ainsi que, dans plusieurs extraits, les *répétitions* du dispositif rhématique *c'est* (avec ou sans *euh* d'hésitation) marquent la recherche d'un qualificatif adjectival, qui représente un terme clé dans l'élaboration d'un argument. Mais les *affirmations initiales*, où les locuteurs font connaître leur position vis-à-vis d'un objet de discours, contiennent elles aussi des marques du TdF, surtout des *euh* d'hésitation. En échange, comme l'on peut s'y attendre, la présence des marqueurs du TdF est moins évidente dans l'élaboration des *énoncés conclusifs*, qui sont assez brefs.

3. Nous terminons par quelques constats concernant la présence des marques et des procédés du TdF au sein des constituants du *paragraphe intonatif* en précisant que nous avons remarqué aussi bien des *similitudes* avec les marques du TdF dans les S.N. que des *différences*.

Les similitudes concernent la fréquence et la distribution des marques du TdF dans les *préambules* et les *rhèmes*. Ainsi, la densité de ces marques semble être directement corrélée avec la longueur des préambules et des rhèmes, aussi bien dans les S.N. que dans les S.A. Une autre constante dans les deux types de séquence discursive concerne la présence de l'*allongement vocalique* ou du *euh* d'hésitation auprès des *ligateurs discursifs* des préambules. Ainsi, dans les S.A. analysés, avec quelques exceptions, tous les *ligateurs* supportent un allongement ou sont accompagnés du *euh* d'hésitation (ex. « et:: », « mais: », « alors euh », « donc euh », « parce que euh », « euh parce que », etc.). Toujours comme dans les S.N., les *euh* d'hésitation qui apparaissent dans les rhèmes s'insèrent d'habitude au sein des syntagmes verbaux ou nominaux participant ainsi de la construction progressive de ceux-ci.

Par rapport aux séquences narratives, dans les S.A. nous avons pu observer une présence plus massive des marques du travail de formulation et plus particulièrement des *allongements syllabiques*. Pour ce qui est des S.E, celles-ci sont produites avec assez d'aisance par les étudiants, contenant moins d'hésitations que les S.N. et les S.A.

Toujours à la différence des S.N., les répétitions les plus fréquentes dans les S.A. et S.E. portent sur le dispositif rhématique de type *c'est* ou du type *pronom personnel sujet + verbe*. Par rapport aux séquences à dominante narrative, les locuteurs emploient un plus grand nombre de reformulations paraphrastiques et plus précisément des reformulations de type variation.

La *différence* principale avec les S.N. concerne la hiérarchie des marques du TdF du point de vue de leur fréquence, nous représentons ci-dessous sous forme de diagramme la hiérarchie des marques du TdF dans les S.A. et S.E. que nous avons repérées dans nos corpus.

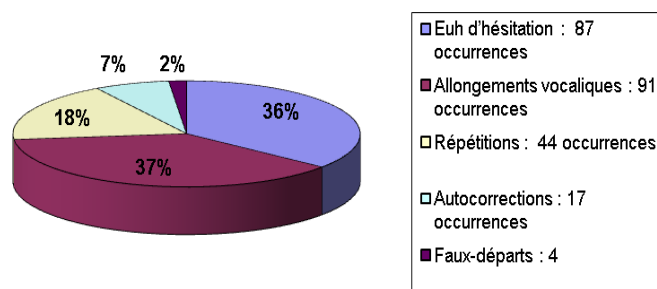


Fig. 2 Les marques du TdF dans les séquences interactionnelles à dominante argumentative et explicative

VI. Analyse du travail de formulation dans les séquences interactionnelles à dominante descriptive (S.D.)

Dans ce chapitre nous avons regroupé des extraits où les étudiants accomplissent interactionnellement une tâche de description. Dans certaines séquences, la description consiste dans une opération d'aspectualisation du référent, c'est-à-dire mise en évidence de certaines propriétés ou qualités (Adam : 1997). Dans d'autres séquences, il s'agit de décrire des événements ou autrement dit de construire « des versions du monde, versions de faits, d'événements ou de situations » (Mondada : 1999).

1. Analyse du TdF dans les S.D. des corpus *Giurgiu* et *Bielefeld*

Extrait 62

S19 oui E aussi/ est-ce que vous recevez des des paquets par le bus/

Locutrices non-identifiables oui

M5 c'est génial (rire)

S19 je trouve aussi hein\c'est incroyable

E9 c'est déliçois

S20 oui oui oui c'est

M6 même si c'est des des choses qu'on trouve ici/mais je sais pas euh

S21 c'est pas pareil\c'est maman\

M7 oui c'est maman oui\

(Corpus *Giurgiu* 1)

L'échange est initié par la lectrice française, qui adresse une question aux étudiantes portant sur la réception de paquets envoyés par leurs parents.

(1) Après une réponse affirmative formulée en chœur, M5 répond par un énoncé qualificatif à structure : « c'est+adjectif », à savoir « c'est génial »;

(2) La locutrice native S, greffe sur la même structure grammaticale un autre adjectif : « c'est incroyable »;

(3) Une autre étudiante à savoir E ajoute elle aussi un adjectif à la liste ouverte par M : « c'est déliçois »; notons que, même si la forme de l'adjectif est inexacte, la lectrice française ne corrige pas l'étudiante;

(4) Ensuite, S manifeste son intention d'ajouter d'autres éléments à la liste mais elle abandonne le rhème démarré : « oui oui oui c'est »;

(5) L'étudiante qui prend la parole par la suite n'achève pas l'énoncé laissé en suspens par S et elle laisse à son tour sa réponse inachevée : « même si c'est des des choses qu'on trouve ici/mais je sais pas euh ».

(6) S intervient et achève l'énoncé de M en revenant à la structure grammaticale du début : « c'est pas pareil c'est maman ».

(7) Enfin, M reprend une partie de la réponse de S et clôt l'échange ;

Le processus de qualification se construit donc pas à pas étant le fruit de l'interaction des étudiantes avec la lectrice de français. Sauf l'intervention de M6, les autres interventions ne déploient pas de marques d'hésitation : c'est que toutes les interventions calquent leur structure sur le pattern C'EST+Nominal, utilisé par M5, un des patterns préférentiels du français oral qui fonctionne comme dispositif de rhématisation (cf. Florea 1988a).

Extrait 63

S77 [...] \ et vous alors quel pays quel continent <xx> je vais poser la question à\

A7 moi j'ai beaucoup voyagé/ {103} je suis sortie euh plusieurs fois euh de notre pays / mais euh::
,, mon souvenir euh de vacances le préféré c'est euh:: la Tunisie {95} euh parce que moi je j'ai
trouvé là la vraie vie ou la vraie humanité si je peux dire comme ça parce que euh tout ce qu'ils
font c'est quelque chose de spécial je trouve la \ c'est pas toujours le tourisme je crois qui veut qui
les font qui les font faire ça / mais c'est c'est quelque chose de plus profond/ je sais pas mais ils
sont vraiment e plus humains plus/

S78 généreux ouverts hospitaliers/ euh

A8 oui c'est ça

S79 oui c'est c'est vrai {77} c'est c'est incroyable\ ça j'ai j'ai des amis tunisiens ici °puisqu'il est une
communauté tunisienne importante ici à Cluj° {78 } c'est vrai qu'ils sont comme ça\ euh super
généreux euh

A9 et très ouverts aussi assez dynamiques aussi\

(Corpus *Giurgiu* 1)

Cet échange est ouvert par S par une question sur le pays où A aimerait voyager un jour.

Comme dans l'exemple précédent c'est une opération de qualification qui soulève des problèmes aux interlocuteurs. Il s'agit cette fois de caractériser en quelques traits la Tunisie et les Tunisiens. La séquence descriptive comporte deux parties : la première est assumée de manière unilatérale par l'étudiante A avec la lectrice française. Avant le portrait des Tunisiens on décrit de manière succincte mais prégnante le pays : « la vraie vie », « la vraie humanité », « c'est pas toujours le tourisme je crois qui veut qui les font qui les font faire ça ».

(1) Pour caractériser les Tunisiens, la locutrice A emploie l'expression « je ne sais pas » mais après elle trouve l'adjectif « plus humains » auquel elle veut en ajouter d'autres mais pour l'instant elle n'en trouve pas;

(2) C'est S, la francophone native, qui vient en aide à l'étudiante A en proposant trois adjectifs qualificatifs : « généreux ouverts hospitaliers/ euh »;

(3) Après la réplique de confirmation de A, S reprend l'idée dans une nouvelle intervention mais la liste des caractéristiques positives qu'elle veut 'coller' à la communauté des Tunisiens qu'elle connaît est laissée en suspens (« super généreux euh »);

(4) Cette fois-ci c'est A qui vient en aide à la locutrice native, en fournissant deux adjectifs qualificatifs : « et très ouverts aussi assez dynamiques aussi\ ».

Nous pouvons donc observer que le 'portrait' des Tunisiens est réalisé conjointement par les deux interlocutrices qui utilisent le procédé d'achèvement interactif de façon symétrique : tout d'abord c'est S qui complète la liste des adjectifs entamée par A et puis c'est A qui achève la liste des qualificatifs proposée par S.

Analysons maintenant l'intervention de A7 en paragraphes intonatifs :

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1=point de vue

moi

Rhème 1

j'ai beaucoup voyagé/ {103 } je suis sortie euh plusieurs fois euh de notre pays /

Préambule 2=ligateur+support lexical disjoint

mais euh:: {63} mon souvenir euh de vacances le préféré

Rhème 2

c'est euh :: la Tunisie {95}

Paragraphe intonatif 2

Préambule 3=ligateur+point de vue

euh parce que moi

Rhème 3

je j'ai trouvé là la la vraie vie ou la vraie humanité si je peux dire comme ça

Préambule 4=ligateur+support lexical disjoint

parce que euh tout ce qu'ils font

Rhème 4

c'est quelque chose de spécial

Préambule 5=point de vue (abandonné)+support lexical disjoint>point de vue

je trouve la \ c'est pas toujours le tourisme je crois

Rhème 5

qui veut qui les font qui les font faire ça /

Préambule 6=ligateur

mais

Rhème 6

c'est c'est quelque chose de plus profond/ je sais pas

Préambule 7=ligateur

mais

Rhème 7

ils sont vraiment e plus humains plus/

Dans le paragraphe intonatif 1 c'est le *euh* d'hésitation qui domine aussi bien la construction des préambules que la construction des rhèmes. En préambule 2, le *euh:::* apparaît à côté du ligateur « mais » et au sein du support lexical disjoint. En rhème 1, le *euh* apparaît entre le verbe et le complément circonstanciel de quantité et entre le complément circonstanciel de quantité et le complément circonstanciel de lieu. En rhème 2, le *euh* suit le dispositif rhématique *c'est*.

Dans le paragraphe intonatif 2, le *euh* apparaît à nouveau dans les préambules (3, 4) où il précède ou suit le ligateur « parce que ». En rhème 3, nous trouvons une autocorrection phonétique au début « je j'ai », une répétition de mot-outil « la la vraie vie », et le commentaire métadiscursif « si je peux dire comme ça ». Puis, la locutrice explicite ce qu'elle comprend par « quelque chose de spécial » mais elle ne le fait pas d'une traite, ce qui se matérialise dans plusieurs marques et procédés du travail de formulation : faux-départ reformulé en préambule 5, reformulation et répétition de structure grammaticale : « qui veut » → « qui les font », « qui les font qui les font faire ça ». Ensuite, comme nous venons de le voir le travail de formulation, de recherche de l'expression appropriée prend une dimension collective.

Extrait 64

S5 et voici vous avez des rituels comme ça à Noël des choses que vous faites que vous aimez faire/
T1 en fait on fait des cho on fait des choses très simples\ on prend le dîner en famille{114} on parle c'est toujours comme ça/ au moment où l'on se rencontre euh {146} on est tou::s à table / et chacun parle de ce qui leur semble {114} c'est un moment très sim simple et pour euh pour cela c'est{73} c'est un moment très intime et très agréable

S6 est-ce qu'il y a quelque chose que vous que vous faites {49} de spécial chaque année qui est important\ „ je sais pas peut-être un un type de chose que vous mangez ou un endroit où vous allez:: ou\

T2 bon il y a les plats traditionnels pour le Noel et {176}

S7 d'accord § mais pas de §

T3 §oui c'est ça§ chose spéciale

(Corpus *Giurgiu 1*)

Dans cette séquence, l'animatrice de la discussion, S, rebondit sur la dernière intervention de M2, où celle-ci avait parlé de ses activités préférées à Noël, et adresse une question sur les « choses » que les étudiants aiment faire à cette occasion. Analysons ci-dessous la réponse de l'étudiante T à cette question.

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1= ligateur+cadre

en fait on fait des choses très simples\

Rhème 1

on prend le dîner en famille {114} on parle c'est toujours comme ça

Préambule 2=cadre

au moment où l'on se rencontre euh {146}

Rhème 2

on est tous à table/ et chacun parle de ce qui leur semble {114} c'est un moment très simple et pour euh pour cela c'est {73} c'est un moment très intime et très agréable

Remarquons d'abord la symétrie des constituants du paragraphe intonatif :

les préambules 1 et 2 posent le cadre;

les rhèmes 1 et 2 démarrent par la construction : « on+verbe » (6 occurrences) mais finissent par une construction en « c'est+attribut » (4 occurrences).

Nous pouvons observer que c'est principalement la répétition qui participe de l'opération de qualification en rhème 2 : la répétition de mot-outil : « pour euh pour cela » et du dispositif rhématique : « c'est {73} c'est un moment très intime ».

Ensuite S intervient avec une question plus spécifique et demande à T de parler « d'un type de chose que vous mangez ou un endroit où vous allez ». Mais T choisit de formuler une réponse brève sans entrer dans des détails. En dépit de quelques hésitations (*euh*, pauses, répétition), l'intervention de T1 est bien structurée du point de vue syntaxique et sémantique.

Extrait 65 (Corpus Bielefeld-Noël)

1

A /pf/

F bon, alors on parle de fête de Noël . tu commences" ou je commence"

2

A commence (rit)

F bon . alors déjà en France' . ce qui se passe" c'est que: . comme

3

A mhm'

F j'ai déjà expliqué' tout . la fête" de Noël n'est pas une fête'&euh

4

A mhm

F religieuse c'est-à-dire c'est une fête religieuse' mais les gens

5

F pensent plus' à faire la fête avoir des cadeaux' à bien manger' . que

6

F d'aller à l'église . le soir de Noël' . très peu de familles vont à l'église

7

A . (bas) mhum ... je pense que: c'est à près/à peu près la même chose en

8

A Allemagne mais il y a: une tradition' c'est que: tous les gens von/te/

F mhm

9

A en église à l'église aussi' euh . quand: ils ne croient pas

F à l'église mhm

10

A mhm
F quand ils ne croient pas chez nous" même les gens qui croient" parfois
11
F ne vont pas à l'église moi" . je crois en dieu" mais . je vais pas à l'église .
12
A mhm
F parce que chez moi', les gens euh ma famille n'y va pas et depuis que
13
F je suis toute petite" . j'ai jamais vu: ma famille aller à l'église le jour de
14
F Noël . donc je ne vais pas à l'église . et euh . alors le soir de Noël'
15
A oui mhm
F c'est-à-dire le 24 décembre la veille" euh . ce qui se passe pour les
16
F enfants' pour les petits enfants' . c'est que:: . il y vont au lit très tôt .
17
A mhm
F vers neuf heures' et donc avant de/d 'aller au lit" ils mettent leurs
18
A mhm oui&oui
F chaussures' au pied du sapin' ... Tannenbaum chez toi aussi'...
19
A euhm: . on .. peut: le faire hm pour/pour les petit(s)=en/ petits enfants
F mhm
20
A ehm le père ou le grand-père' jouent euhm . le père Noël' eh il
F mhm mhm
21
A habite . en manteau" rouge' il s'habille
F il s'habille avec un manteau rouge
22
A avec un manteau rouge et oui il joue' ce rôle" il dit . vous éte(i)z
F mhm hm
23
A /z/age et . hm chanter une chanson" et après cela' il donne . des
F mhum
24
A cadeaux aux enfants
F mhm mais nous . Ies:/les pères Noël comme ça
25
A mhm
F déguisés' on les voit plutôt dans . dans les magasins ou dans les rues
26
F . mais: il y a peu de familles" . dans lesquelles les/les pères ou les
27
A et . c'est aussi en Allemagne
F grand-pères se déguisent en père Noël . ah
28
A seulement pour les petits^enfants
F ouais et chez nous ce qui est marrant'
29

hm

F c'est que: . il y a des enfants' qui mettent leurs chaussons' et il y
30

A mettent leurs bottes'

F en a qui mettent leurs bottes' ... oui les bottes les
31

A mhm

F grandes chaussures' et euh: . on leur demande oui pourquoi tu mets .
32

A (rit)

F les grandes bottes" comme ça j'aurais plus de cadeaux' et euhm ce
33

F qui est . chez nous aussi ce qui est beau' . c'est que: . les enfants
34

A mhm

F qui croient vraiment en père Noël' le s/ . avant d'aller se coucher
35

A hm

F sur la table de la salle à manger" ils préparent un bol' . une
36

A (oui&oui?)

F tasse . avec euh: . à côté (e café" . des tartines" de fa confiture
37

A hm

F pour le père Noël' parce qu'ils se disent' . quand le père Noël va
38

A (?)

F arriver' il va avoir très froid' il aura envie de manger" (de ce que je
39

A oui il y a aussi euh le chanson de ... petit papa Noël . oui
F viens de dire?)
40

A dans ce/dans cette chanson' on dit aussi euh . habile toi très
F oui oui ouais
41

41

A bien tout ceJa oui (rit)

F hm' tu vas avoir très froid et euh: en Allemagne il

A des chansons pour . euh

F existe une chanson' aussi' oui pour le père
43

A (?) pour le père Noël .. euhm: .. je dois réfléchir

F Noël pour /e père Noël
44

A ... /ss/ exactement pour le père Noël

F mhm (pause 4s.) la chanson
45

A hm il y a beaucoup de

F nous en France" c'est QUE pour le père Noël
46

A chansons: de Noël .. et: ..

F mhm Tannenbaum c'est une chanson pour Noël
47

A oui' c'est (pause 4s.) hm peut-être (pause 4s.) ehm .. Morgen kommt der
 48
 A Weihnachtsmann oder . euh ou (rit) Kling Glöckchen klingelingeling
 F aha mhum' (rit)
 49
 A tu sais hm .. ou: ... Am
 F mhum ouais . non je connais pas' mais euh mhum
 50
 A Weihnachtsbaum die Lichter brennen et (bas) beaucoup d'autres +
 F ouais chez
 51
 F nous en France" il y a euh .. il y a que: le le père Noël-là ouais c'est
 52
 A mhm et en Allemagne il y a aussi: beaucoup de
 F tout voilà' ça se passe comme
 53
 A chansons de Noël' qui sont des chansons religieuses
 F hum .. chez nous
 54
 A mhm
 F peut-être euh quand les gens vont à l'église' ils chantent des chansons
 55
 A (?)
 F de Noël' mais nous euh chez nous on ne le fait pas enfin je veux
 56
 F dire . les gens' . ils chantent' pas pas dans la maison . non . voilà
 57
 F ça se passe comme ça pour les petits* . et pour les grands' comme nous'
 58
 A hm et qu'est-ce que vous
 F . euh: on mange plus tard' . vers dix onze heures"
 59
 A mangez"hm
 F hmm pf en France' la tradition c'est la dinde mais euh nous on
 60
 A non qu'est-ce que vous mangez"
 F n'aime pas la dinde chez moi" (rit) je
 61
 F sais pas euh . quelque chose de normal^' je veux dire un:/un canard'
 62
 A h m
 F ou un rôti* n'importe . mais enfin on mange pas la dinde' .. on
 63
 F n'aime pas ça . donc on/on en mange pas" . et: on fait un repas
 64
 F quand même amélioré" et ehm . la tradition pour Noël" c'est euhm .
 65
 A (bûche?) je sais
 F la bûche de Noël' .. la bûche tu vois' et c'est une glace' et
 66
 F donc c'est la tradition' . on mange une bûche de Noël' . c'est le dessert
 67

F traditionnel pour Noël . donc on mange un peu tard" . et puis: vers minuit'

68

F on se donne les cadeaux . chacun donne les cadeaux à l'autre et puis

69

A ehm: chez nous' c'est autre chose' . alors dans la famille'

F voilà (pause 4s.)

70

A l'après midi" on: ... on fait du café' on boit du café' . et:

F . euh mhm ouais

71

A après cela' .. euhm on va . à l'église' puis .. on donne les cadeaux'

F mhm'

72

A V/on/ à l'autre et puis: /pf/ nous mangeons' (pause 4s.) et:

F mhm'mhm''

73

A c'était presque tout . hm: nous:: . écoutons des chansons de Noël"

F tout

74

A regardons la télé' .. hm: .. oui tout eh je dois/je dois

F mhm c'est tout' mhm

75

A dire que: . chez nous: . euhm . alors euh dans notre/notre maison' .

76

A euh . habite aussi . notre . grand-mère' et:

F grand-mère ouais' la mère à

77

A la mère à mon père

F ta mère' ou la mère à ton père' mhm . en France

78

A mhm'

F on dit grand-mère . paternelle de pater à latin ça veut dire .

79

A mhm oui ah et: . elle aime le soir regarder la . télé"

F père donc paternelle (?) hm

80

A et c'est pourquoi . nous aus/. nous aussi' nous regardons . la télé,

F hm

81

F mhm .. voilà et puis le lendemain' ... le *iendemain* se passe en famille'

Comme dans l'extrait précédent, les deux étudiantes parlent des traditions à Noël, plus précisément A et F présentent alternativement des activités typiques que les gens font à Noël dans leurs pays, en Allemagne et respectivement en France. Comme l'extrait comporte une assez ample dimension, nous n'avons procédé à l'analyse en paragraphes intonatifs que pour certaines interventions.

F ouvre donc la conversation et opine (lignes 1-7) que, dans son pays, beaucoup gens ne vivent plus la fête de Noël comme une fête religieuse. A intervient et décrit la situation dans son pays (lignes 8, 9, 10). Notons le *mhm* d'hésitation au début de son intervention, qui précède

l'expression du point de vue, l'autocorrection phonétique en rhème 1 et l'hétéro-correction grammaticale en rhème 2.

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1=point de vue

mhm ... je pense que

Rhème 1

c'est à près/à peu près la même chose en Allemagne

Préambule 2=ligateur

mais il y a une tradition

Rhème 2

c'est que: tous les gens von/te en église (*correction de F : à l'église*) à l'église aussi euh quand ils: ne croient pas

F enchaîne sur l'intervention de A et précise en quoi la situation est différente dans son pays concernant le fait d'aller à l'église. Ensuite, elle parle de la façon dont se passe la veille de Noël pour les enfants. Après elle demande à sa partenaire si chez elle cela se passe de la même façon que chez elle. A développe sa réponse dans un paragraphe intonatif formé de 5 préambules et 5 rhèmes. Notons la présence du *euh* d'hésitation en préambule 1 et préambule 2, où ils jouent le rôle de ligateurs. Il apparaît également en rhème 2 entre le verbe et le complément. Signalons aussi la présence de la répétition du mot-outil « pour » en rhème 1 et l'hétéro-correction lexicale en rhème 3.

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1=ligateur

euhm:

Rhème 1

on .. peut: le faire hm pour/pour les petit(s)=en/ petits enfants

Préambule 2=ligateur

mhm euhm

Rhème 2

le père ou le grand-père jouent euhm le père Noël

Préambule 3=ligateur

et

Rhème 3

il habite . en manteau rouge (*correction de F : habille*) il s'habille avec un manteau rouge avec un manteau rouge

Préambule 4=ligateur

et oui

Rhème 4

il joue ce rôle il dit vous étie(z) /z/age et hm chantez une chanson

Préambule 5=ligateur

et après cela

Rhème 5

il donne des cadeaux

Ensuite, F décrit comment ça se passe dans son pays (lignes 25-40). L'aspect suivant auquel A fait référence c'est « la chanson de petit papa Noël ». Les deux locutrices reconstituent ensuite de façon conjointe quelques vers de la chanson. A la demande de F, A réfléchit elle aussi à une chanson pareille en allemand, dont elle reproduit quelques vers en allemand. C'est toujours la francophone allemande A qui déclenche l'opération de sous-thématisation en demandant à F : « Et

qu'est-ce que vous mangez ? ». Après la réponse développée de F (lignes 62-69), A se met elle aussi à décrire les repas traditionnels de Noël.

Préambule 1=ligateur+cadre

euhm chez nous

Rhème 1

c'est autre chose

Préambule 2=ligateur+cadre

alors dans la famille euh l'après-midi

Rhème 2

on: ... on fait du café on boit du café

Préambule 3=ligateur+cadre

et après cela .. euhm

Rhème 3

on va à l'église

Préambule 4=ligateur

puis

Rhème 4

on donne des cadeaux l'/on/ à l'autre

Préambule 5=ligateur

et puis:

Rhème 5

nous mangeons

Préambule 6=ligateur

et

Rhème 6

c'était presque tout

Préambule 7=ligateur

hm

Rhème 7

nous écoutons des chansons de Noël regardons la télé hm: .. oui ..

Préambule 8=ligateur+modus dissocié+cadre

et je dois/je dois dire que: . chez nous: . euhm . alors euh dans notre/notre maison

Rhème 8

habite aussi notre grand-mère (*séquence de travail lexical enchâssé*) oui ah et: elle aime le soir regarder la télé

Préambule 9=ligateur+modus dissocié

et c'est pourquoi

Rhème 9

nous aussi nous regardons la télé

Tout comme dans les deux autres interventions de A déjà analysées, c'est toujours la marque d'hésitation *euh* qui prédomine. Elle apparaît dans les préambules 1, 2, 3 et 8. La répétition apparaît quant à elle dans le rhème 2 (« on on ») et dans le préambule 8 : « je dois je dois dire que ». Ces marques participent de la construction progressive des préambules et respectivement des rhèmes.

Mais au-delà des marques du TdF qui traversent les constituants des paragraphes intonatifs, nous tenons à mettre en évidence la technique de réalisation des descriptions spécifique aux interactions en tandem, et qui est basée sur le principe de l'alternance. Le schéma de l'extrait analysé que nous présentons ci-dessous illustre très bien ce principe :

F commence à parler de la fête de Noël en France en tant que « fête religieuse »;

A aborde le même aspect que F mais à propos de son pays, à savoir l'Allemagne;

F décrit ensuite comment se déroule la veille de Noël pour les enfants dans son pays;

A décrit le même aspect que F et ajoute un nouvel élément de description (déguisement du père ou du grand-père en Père Noël);
 F reprend l'élément introduit par A et présente, par contraste, la situation dans son pays;
 F présente une autre coutume de son pays liée à la veille de Noël et à la façon dont les enfants attendent l'arrivée du Père Noël;
 A ne procède pas à la présentation d'une coutume similaire dans son pays mais oriente la description vers les *chansons* qu'on chante à cette occasion; A réfléchit aux chansons spécifiques qu'on chante à Noël chez elle;
 F en fait autant par rapport au Noël français.

Les deux locutrices continuent en tandem la description des coutumes de Noël tout en abordant d'autres aspects : les plats typiques qu'on mange à cette occasion, les activités que les adultes font le lendemain, les cadeaux qu'ils se font, etc. En tout cas, si l'on compare l'extrait précédent, tiré du corpus *Giurgiu 1*, où est abordé le même topic, et cet extrait du corpus *Bielefeld-Noël*, on peut très bien observer les différences qui les séparent en ce qui concerne la production de la séquence descriptive.

2. Analyse du TdF dans les S.D. du corpus *Salford*

Extrait 66

- *C01: et puis est ce que tu as eu l' occasion de voyager dans la région ?
- *C01: um un peu mais: nous n' avons pas de voiture
- *C01: alors c' est pas facile parce que le:: réseau de [/] de l' autobus n'est pas: tellement
- *C01: bien <c' est:> [/] tous les [/] les bus s' arrêtent à huit heures ou avant .
- *C01: c' est:: .
- *NIB: et les trains ?
- *C01: les trains c' est plutôt pour les: voyages un peu plus loin .
- *C01: j' ai visité bâ:le et besançon mulhouse strasbourg mais::
- *NIB: et les autres ville t' ont plu aussi ?
- *C01: oui oui touché la chouette à Dijon .
- *NIB: la quoi ?
- *C01: touché la chouette à Dijon .
- *C01: y' a une chouette à Dijon ?
- *NIB: je suis pas au courant ?
- *C01: oui c' est euh: un pierre ou quelque chose comme ça .
- *C01: dans [/] c' est sur un [= l] église .
- *C01: on peut toucher pour la chance ou quelque chose comme ça .
- *C01: et: puis est ce que tu peux m' expliquer l' histoire des lions de belfort ?
- *C01: le lion de Belfort ?
- *C01: oh oui <il y a> [/] il y avait une siège je crois une siège des [= l] allemands qui veut envahir cette ville .
- *C01: et: les français ont réussi à: [/] à vaincu ont vaincu les: [/] les [= l] allemands .
- *C01: et après ils [= l] ont demandé un [/] un monument pour ces succès .
- *C01: c' est ça je crois .
- *NIB: ah bon .
- *C01: et où est ce qu' il se trouve ce lion ?
- *C01: ce lion c' est près du château .
- *C01: c' est sur un [/] un peu plus haut que la ville .
- *C01: c' est au centre ville dans le [/] la vieille ville .
- *NIB: ok et le château <c' est> [/] c' est quoi comme château ?
- *C01: euh c' est pas vraiment un château comme euh on [= l] imagine

*C01: c' est un fort [= l] pour les: [/] les soldats les choses comme ça
 *NIB: c' est un tres vieux château ou un château récent ?
 *C01: non c' est une ruine maintenant .
 *NIB: ah bon parce que je l' ai vu mais je n' ai pas eu le temps de le visiter .
 (Corpus *Salford* 3, *C01)

(1)

*NIB: et puis est ce que tu as eu l' occasion de voyager dans la région ?

Paragraphe intonatif 1

Préambule 1= ligateur+modus dissocié+ligateur

*C01 um un un peu mais:

Rhème 1

nous n'avons pas de voiture

Préambule 2=ligateur, modus dissocié, ligateur

alors c' est pas facile parce que

Rhème 2

le:: réseau de [/] de l' autobus n'est pas:: tellement . bien

Rhème 3

<c' est:> [/] tous les: [/] les bus s' arrêtent à huit heures ou avant . c' est::

*NIB: et les trains ?

Paragraphe intonatif 2

Préambule 3=support lexical disjoint

*C01les trains

Rhème 4

c' est plutôt pour les:: voyages un peu plus loin

Rhème 5

j' ai visité bâ:le et besançon mulhouse strasbourg mais::

La séquence à analyser s'ouvre par la question de l'enquêtrice concernant les endroits que l'étudiante a réussi à visiter pendant son stage en France. Avant d'énumérer plusieurs villes de la région où elle avait réussi à se rendre, l'étudiante tient d'abord à justifier pourquoi elle n'a pas pu en visiter davantage. L'enquêtrice veut savoir si l'étudiante a aimé aussi les autres villes. Cette partie fait donc office de préface pour la relation de voyage que l'étudiante *C01 va construire par la suite. Du point de vue du travail de formulation on remarque les phénomènes suivants:

pauses remplies (« um » en initiale absolue de l'intervention (préambule 1);

la répétition (rhème 2 « le réseau de [/] de l' autobus »);

en rhème 3, le changement de structure syntaxique (« <c' est> [/] tous les [/] les bus s' arrêtent ») et l'inachèvement, dont l'interlocutrice se sert pour s'emparer de la parole et pour continuer par une question: « et les trains? ».

(2)

*NIB: et les autres villes t' ont plu aussi ?

Paragraphe intonatif 3

Préambule 4=ligateurs

oui oui

Rhème 6 (*faute grammaticale: il manque le sujet personnel)

*C01: touché la chouette à Dijon

*NIB: la quoi ?

Rhème 7 (*faute grammaticale: il manque le sujet personnel)

*C01: touché la chouette à Dijon

*NIB: y' a une chouette à Dijon je suis pas au courant ?

Préambule 5 = ligateur

oui

Rhème 8

c' est euh: un pierre ou quelque chose comme ça dans [//]

Rhème 9

c' est sur un [= l] église

Rhème 10

on peut toucher pour la chance ou quelque chose comme ça

Donc, après une préface construite interactivement sur les voyages qu'elle a faits, l'étudiante raconte brièvement sa visite de la ville de Dijon. Il est intéressant de constater qu'en racontant la locutrice omet le sujet et l'auxiliaire dans les rhèmes 6 et 7 sans que cela ne fasse l'objet d'une auto- ou hétéro-correction. À la sollicitation de l'enquêtrice, l'étudiante reformule son propos en offrant plus de détails sur ce que représente le monument de la « chouette », l'endroit où il est placé et sa signification pour les visiteurs qui la touchent. Nous pouvons remarquer la présence du « euh » d'hésitation dans le rhème 8, tout de suite après la formule introductrice de rhème « c'est ». Toujours dans le cadre du rhème 8 et puis du rhème 9, qui sont en fait des énoncés définitoires, apparaît l'expression métadiscursive d'approximation « ou quelque chose comme ça ».

(3)

*NIB: et puis est ce que tu peux m' expliquer l' histoire des lions de belfort ?

Paragraphe intonatif 4

Préambule 6=cadre+ligateur

*C01: le lion de Belfort ? oh oui

Rhème 11

<il y a> [//] il y avait une siège je crois une siège des [= l] allemands qui veut envahir cette ville et: les français ont réussi à: [/] à vaincu ont vaincu les: [/] les [= l] allemands

Préambule 7 = ligateur+cadre

et après

Rhème 12

ils [= l] ont demandé un [/] un monument pour ces succès .

Rhème 13

c' est ça

Postrhème

je crois .

*NIB: ah bon .

La dernière étape de la relation de voyage se termine par une explication hétéro-déclenchée. L'enquêtrice demande ainsi à l'étudiante d'expliquer l'origine d'un monument historique de la ville française de Belfort à savoir la sculpture des lions de Belfort. La contrainte temporelle forte à laquelle l'étudiante est confrontée laisse plusieurs traces dans la production orale de celle-ci : plusieurs actes de formulation et reformulation se succèdent :

« il y a » → « il y avait » (autocorrection : remplacement du présent par l'imparfait);

« une siège » → « une siège je crois » (l'emploi du lexème « siège » remis en question);

« et les Français ont réussi à vaincu » → « ont vaincu » (autocorrection grammaticale);

répétition de prédéterminant : « les les Allemands », « un un monument ».

Les éléments suivants de la description sont hétéro-déclenchés par l'enquêtrice.

(4)

*NIB: et où est ce qu' il se trouve ce lion ?

Paragraphe intonatif 5

Préambule 8=support lexical disjoint

*C01 ce lion

Rhème 14

c' est près du château .

Rhème 15

c' est sur un [/] un peu plus haut que la ville .

Rhème 16

c' est au centre ville dans le [/] la vieille ville .

*NIB: ok et le château <c' est> [/] c' est quoi comme château ?

Paragraphe intonatif 6

Préambule 9=modus dissocié

*C01 euh c' est pas vraiment un château comme euh on [= l] imagine

Rhème 17

c' est un fort [= l] pour les: [/] les soldats les choses comme ça

*NIB: c' est un tres vieux château ou un château récent ?

Préambule 10=ligateur

*C01 non

Rhème 18

c' est une ruine maintenant .

*NIB: ah bon parce que je l' ai vu mais je n' ai pas eu le temps de le visiter .

Retenons les marqueurs et procédés du travail de formulation qui apparaissent dans les tours de parole de C01 dans cette dernière partie de la description :

l'autocorrection grammaticale en rhème 15 et 16 : « c' est sur un [/] un peu plus haut que la ville », « dans le [/] la vieille ville »;

euh d'hésitation au début et au milieu du préambule 9;

la formulation approximative en rhème 17 : « c' est un fort [= l] pour les [/] les soldats les choses comme ça ».

Extrait 67 (Corpus *Salford 2*, *C04)

*NIB: ok est ce que tu fais partie d'un club?

*C04: je suis: partie du club du conservation.

*C04: et je suis [= l] allée: c' était où?

*C04: près de Preston.

*C04: je crois pour battre des: non 0[=! rire] pour faire des um: fences

*NIB: clôtures.

*C04: des clôtures oui <de bois o> [/] de bois.

*C04: 0[=! rire] moi j' ai trouvé que c'était très bien.

*C04: j' aimais bien cette [/] cette jour [/] journée là.

*C04: c' était: quand [= l] on revient on se sent très bien en soi.

*C04: c' est super.

Interviewée par la professeure si elle fréquente un club pendant ses loisirs, l'étudiante anglophone ne se contente pas de donner une simple réponse affirmative mais choisit d'évoquer une activité qu'ils ont organisée à un moment donné dans le cadre du club et dont elle garde un beau souvenir.

Préambule 1=cadre+ligateur

je suis partie du club du conservation et

Rhème 1

je suis [= l] allée c' était où près de Preston je crois pour battre des non 0[=! rire] pour faire des um fences (*NIB: clôtures)*C04: des clôtures oui <de bois o> [/] de bois.

Préambule 2=point de vue

0[=! rire] moi j' ai trouvé que

Rhème 2

c'était très bien j' aimais bien cette [/] cette jour [/] journée là.

Préambule 3=cadre temporel

c' était quand [= l] on revient

Rhème 3

on se sent très bien en soi c'est super.

Le rhème 1 condense toutes les informations principales : action, lieu, but. Quant à l'activité, celle-ci est décrite brièvement et sans aucun obstacle. Concernant l'expression du lieu, nous pouvons observer que le locuteur a du mal à se rappeler le lieu précis de l'action, qui reste sous le signe de l'incertitude. Quant au but de l'action, nous pouvons voir que la locutrice se heurte à une difficulté lexicale, qu'elle résout en faisant appel à l'aide de son interlocutrice.

Quant aux préambules 2 et 3, ceux-ci sont centrés sur le vécu subjectif du locuteur, qui se montre très content de la dernière sortie avec le club. Notons l'hésitation de l'étudiante vis-à-vis des synonymes : « jour – journée ». Observons également que le dernier préambule n'est pas élaboré d'une traite : à peine le locuteur amorce-t-il la construction du préambule 3 qu'il s'interrompt (« c'était ») et repart à zéro à partir d'une autre structure grammaticale : « quand [= l] on revient on se sent très bien en soi c'est super ».

Extraits que nous allons citer par la suite appartiennent tous au corpus *Salford 2* et représentent des séquences descriptives hétéro-déclenchées par l'enquêtrice à l'aide la question : « Tu peux me décrire ta chambre ? »

Extrait 68 (Corpus *Salford 2*, *C01)

*NIB: 0[=! rire] est ce que tu peux me décrire ta chambre alors à Castle Irwell?

*C01: um:: oui.

*C01: c'est très très petit.

*C01: euh: un lit un placard euh: et un [= l] espèce de tableau.

*C01: mais j' ai beaucoup des: um photos et: des kar [/] poskar@s:d sur le: mur.

*C01: et: j' ai beaucoup des: ours [= l] aussi pour euh animer ma chambre.

Préambule 1=ligateur

um:: oui.

Rhème 1

c' est très très petit. euh: un lit un placard euh: et un [= l] espèce de tableau

Préambule 2=ligateur

mais

Rhème 2

j' ai beaucoup des: um photos et: des kar [/] poskar@s:d sur le mur.

Préambule 3=ligateur

et

Rhème 3

j' ai beaucoup des: ours [= l] aussi pour euh animer ma chambre.

Les éléments du travail de formulation sur lesquels l'étudiant prend appui pour faire la description *ad hoc* de sa chambre à la cité universitaire sont :

le *euh* d'hésitation, qui s'insère entre les éléments énumérés en rhème 1 et le *um* d'hésitation qui est placé entre le verbe et le complément d'objet direct en rhème 2, le *euh* dans la construction du complément circonstanciel de but en rhème 3;
la formulation (métadiscursive) floue : « une espèce de »;
la formulation transcodique : « kar [/] poskar@s:d »;

Extrait 69

*NIB: tu peux me décrire un peu votre appartement?
*C02: <c' est très> [/] um c' est très chaud.
*NIB: 0[=! rire] très chaud?
*C02: oui très très chaud.
*C02: et um <c' est> [/] um:: c' est petite um:: ma chambre c' est <le plus pe> [/] um la plus petite.
*C02: um:: il y a euh:: un [/] un petite um: qu' est ce que c' est um cui [/] um cuisine.
*C02: 0[=! rire] j' ai pas pensé.
*C02: xxx et la salle de bain <c' est> [/] c' est petite aussi.
*C02: 0[=! rire] mais c' est très très chaud.
*NIB: 0[=! rire] c' est bien que ce soit chaud ou?
*C02: oui c' est bien.
*NIB: 0[=! rire] c' est bien d' accord.
(Corpus *Salford 2*, *C02)

Rhème 1

C02 <c' est très> [/] um c' est très chaud.

*NIB: 0[=! rire] très chaud?

Préambule 1=ligateur+cadre+ligateur

*C02: oui très très chaud. et

Rhème 2

um <c' est> [/] um:: c' est petite um:: ma chambre c'est <le plus pe> [/] um la plus petite.

Rhème 3

um:: il y a euh:: un [/] un petite um: qu' est ce que c'est um cui [/] um cuisine. 0[=! rire]
j' ai pas pensé xxx

Préambule 2=ligateur+support lexical disjoint

et la salle de bain

Rhème 4

<c' est> [/] c' est petite aussi. 0[=! rire] mais c' est très très chaud.

*NIB: [=! rire] c' est bien que ce soit chaud ou?

*C02: oui c' est bien.

*NIB: 0[=! rire] c' est bien d' accord.

La description que l'étudiant C02 fait de son appartement porte sur trois éléments : chambre, cuisine et salle de bains. L'interlocutrice intervient deux fois ponctuellement, par une demande de confirmation et une question supplémentaire à propos d'une information fournie par l'étudiant. Pour ce qui est des interventions de l'étudiant, celles-ci sont toutes ponctuées de *um* et *euh* d'hésitation, qui semblent relever de légers problèmes de structuration discursive et/ou syntaxiques :
en rhème 1, entre les deux éléments de la répétition du dispositif rhématique : « <c' est très> [/] um c' est très chaud. »;
en rhème 2, toujours entre les deux éléments de la répétition du dispositif rhématique :
« um <c' est> [/] um c' est petite »;
en rhème 2, entre les éléments d'une autocorrection grammaticale : « <le plus pe> [/] um la plus petite. »;

en rhème 3, ensemble avec la répétition (« un un ») et la formule métadiscursive de recherche de mot (« qu'est-ce que c'est »), les *euh* et les *um* participent à la recherche d'un lexème, qui fait défaut dans la langue cible, et qui ici est effectivement *soufflé* par l'enquêtrice.

Extrait 70

*C04: c' est plus proche.

*C04: c' est beaucoup mieux.

*C04: mais pendant les premières cinq semaines nous [/] nous n' avons pas <de euh mob> [/] de meuble.

*C04: 0[=! rire] donc ça <c' était> [/] c' était chiant mais maintenant ça va beaucoup mieux.

*C04: c' est super.

*NIB: tu habites avec combien de personnes ?

*C04: et indépendant avec name.

*C04: c' est bien parce que nous [= l] avons une um petit euh notre maison c' est pour deux.

*C04: donc nous [= l] avons les chambr/es plus grands.

*C04: <dans les> [/] si vous [= l] habitez avec trois personnes par exemple les chambres sont très très petits.

*C04: et c' est presque impossible de [/] de mettr/e tous les meubles dedans.

*C04: mais nous avons de très grandes chambres.

*NIB: est ce que tu fais ta propre cuisine?

*C04: oui.

*NIB: est ce que vous partagez la cuisine avec euh ?

*C04: oui.

*NIB: name.

*C04: oui demi à demi.

(Corpus Salford 2, *C04)

Dans cet extrait, l'enquêtrice essaie d'obtenir par deux questions ponctuelles des informations supplémentaires par rapport à l'objet de discours. Quant à l'étudiante C04, celle-ci commence par une comparaison entre son ancien logement et le logement actuel.

Paragraphe intonatif 1

Rhème 1

c' est plus proche. c' est beaucoup mieux.

Préambule 1=ligateur+cadre

mais pendant les premières cinq semaines

Rhème 2

nous [/] nous n' avons pas <de euh mob> [/] de meuble.

Préambule 2=ligateur+modus dissocié+ligateur+cadre

0[=! rire] donc ça <c' était> [/] c' était chiant. mais maintenant

Rhème 3

ça va beaucoup mieux. c' est super.

*NIB: tu habites avec combien de personnes ?

*C04: et indépendant avec name.

Paragraphe intonatif 2

Préambule 3=modus dissocié+ligateur

c' est bien parce que

Rhème 4

nous [= l] avons u:ne um petit euh

Préambule 4=support lexical disjoint

notre maison

Rhème 5

c' est pour deux.

Préambule 5=ligateur

donc

Rhème 6

nous [= I] avons les chambr/es plus grands.

Préambule 6=cadre

<dans les> [/] si vous [= I] habitez avec trois personnes par exemple

Rhème 7

les chambres sont très très petits.

Préambule 7=ligateur

et

Rhème 8

c' est presque impossible de: [/] de mettr/e tous les meubles dedans.

Préambule 8=ligateur

mais

Rhème 9

nous avons de très grandes chambres.

Analysons maintenant les interventions de l'étudiant du point de vue du travail de formulation. En rhème 2, nous pouvons remarquer la répétition du pronom personnel sujet « nous [/] nous » et le *euh* d'hésitation, qui apparaît entre les termes d'une autocorrection phonétique : « <de euh mob> [/] de meubl ». Remarquons ensuite la répétition du dispositif rhématique « <c' était> [/] c' était chiant. mais maintenant » en préambule 2. Notons aussi l'abandon du rhème 4 (*sujet personnel* + verbe) et sa reformulation à partir du *support nominal+le présentatif C'EST*. Une autre reformulation de structure syntaxique apparaît plus loin encore, en préambule 6.

3. Conclusion

Dans ce chapitre nous nous sommes penchée sur des séquences interactionnelles à dominante descriptive, où les interlocuteurs accomplissent une tâche de description d'événements, de faits divers, de personnes, d'objets, etc.

1. Une première conclusion que nous pouvons dégager des extraits analysés ci-dessus concerne le principe interactionnel de co-production des énoncés. Par rapport aux S.N., S.A., et S.E. les séquences descriptives enregistrent le plus grand nombre *d'énonciations conjointes*. Les opérations de qualification ou de caractérisation sont entamées par un locuteur mais sont réalisées conjointement par les partenaires de l'interaction. Nous pensons que cela peut être dû en partie au fait que la majorité des descriptions examinées portent sur des objets de discours familiers aux interlocuteurs, dont ils ont une connaissance partagée.

Le format de participation particulièrement propice à la mise en place des séquences descriptives semble être *le polylogue*. Si les interlocuteurs ont une connaissance partagée de l'objet de discours, nous pouvons assister à la création de descriptions collectives riches, où chacun apporte sa contribution pour reconstituer un événement, une expérience, pour caractériser une personne. Le dire personnel se mélange au dire des autres pour construire une *production linguistique commune* exhibant un « lien social » (Mondada 1999 : 31) :

Le groupe se constitue moins par un travail déclaratif qui le *dit* que par des conduites qui le *montrent*- qui l'accomplissent en tant que tel... En construisant collectivement une description du monde, les interlocuteurs ne s'orientent pas uniquement vers des accords et des accords référentiels, ou des savoirs plus ou moins partagés ; ils le font en déployant leur orientation vers l'organisation des formes linguistiques en contexte et vers la configuration de leur lien social.

Le tandem semble être lui aussi une condition favorable à la construction des S.N en interaction. Ainsi, dans l'extrait 65, nous avons vu les partenaires du tandem franco-allemand construire une S.N. très riche et détaillée pourtant sur les coutumes de Noël en France et en Allemagne.

2. Nos dernières remarques concernent la place et le rôle des marques du TdF au sein des *paragraphes intonatifs*.

Par rapport aux trois autres types de séquences discursives analysées, les interventions qui forment les S.D. sont constituées de paragraphes intonatifs à préambules brefs et rhèmes développés.

Nous avons pu constater aussi la prédominance des paragraphes intonatifs constitués d'un support lexical disjoint (nominal) et d'un (ou plusieurs) rhème(s) en C'EST. Comme nous l'avons déjà discuté *supra* (II.1.2), les tours en C'EST se substituent le plus facilement aux énoncés du type *sujet+copule+attribut*; il est donc normal que les S.D. analysées enregistrent un nombre élevé de structures en C'EST. Aussi, la répétition du dispositif rhématique *c'est* est très fréquente et précède souvent la recherche d'un adjectif qualificatif.

Comme dans les trois autres séquences discursives envisagées, c'est toujours le *euh* (ou *um*) d'hésitation qui compte le plus d'occurrences dans les S.D. aussi. Dans les préambules, la marque *euh* accompagne très souvent les ligateurs énonciatifs « parce que », « mais », « et ». Dans les rhèmes, le *euh* participe très souvent à la construction des groupes verbaux. Nous représentons à la page suivante, sous forme de diagramme, la fréquence de chaque marque du TdF dans les S.D. analysées.

Notons enfin que presque la totalité des reformulations que nous avons identifiées dans les extraits analysés concernent l'abandon d'une structure syntaxique en faveur d'une structure différente.

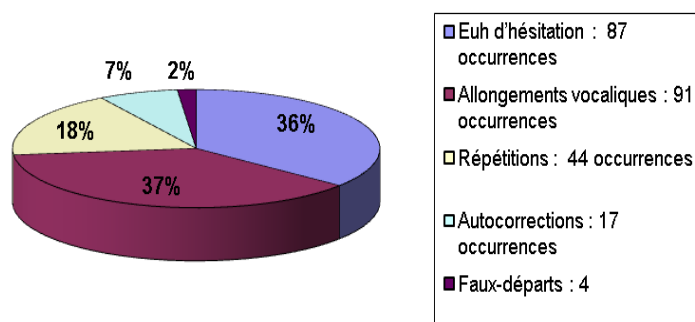


Fig. 3 Les marques du TdF dans les séquences interactionnelles à dominante descriptive

Conclusions générales

Au terme de notre recherche portant sur *le travail de formulation dans l'interaction en contexte académique exolingue*, il convient de donner une image synthétique sur la démarche suivie et présenter les principales conclusions que nous avons pu dégager de l'analyse du corpus ainsi que les retombées qui en découlent pour le domaine de la didactique du FLE.

La thèse comporte *six parties* dont les deux premières sont consacrées principalement aux aspects théoriques du travail de formulation et les autres, à l'analyse de corpus.

1. Nous sommes partie du constat (section I.1.) que les *traces du travail de formulation* forment une classe de phénomènes assez *hétérogènes*. Pour les identifier et les définir, nous avons utilisé les travaux d'E. Gülich et Th. Kotschi (1983, 1987, 1995), qui situent leur approche du TdF dans le cadre de l'analyse interactionnelle du discours d'inspiration ethnométhodologique. Nous avons inventorié une vingtaine de *marques* (*euh* d'hésitation, allongements, bribes d'énoncés, marqueurs de reformulation, etc.) et de *procédés* du TdF (travail de dénomination, sollicitation d'aide, procédés de reformulation, commentaires métadiscursifs, etc.) typiques de la production des énoncés dans l'interaction orale. Le traitement de ces phénomènes en termes de *traces du travail de formulation* a suscité dès le départ notre intérêt pour au moins deux raisons :

Primo, parce que ce type d'approche est en concordance avec les directions de recherche de l'oral de date plus récente mais en plein essor, qui sont centrées sur la dynamique de *production des textes (oraux ou écrits) en interaction* (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, V. Traverso 1999, L. Mondada 2001, etc.);

Secundo, parce que l'exploitation des concepts de *traces* (des efforts déployés par les (inter)locuteurs pour (co-) produire les énoncés), de *marques* et de *procédés du TdF* s'avère utile pour notre étude, qui, tout en étant centrée sur l'analyse linguistique du TdF comporte également une ouverture vers la didactique du FLE.

2. Notre recherche s'est donné pour support un corpus oral présentant plusieurs particularités qui confèrent une certaine originalité à notre thèse et que nous tenons à synthétiser ci-dessous :

Les protagonistes des diverses interactions enregistrées sont *des francophones non natifs* d'origine roumaine, espagnole, allemande et britannique, qui étudient le français à *un niveau académique*. Comme nous l'avons annoncé dans l'Introduction, nous ne connaissons pas de recherche du TdF à partir de productions en français L2 d'étudiants roumains (corpus personnel); Le fait que les interactions du corpus soient construites autour de topics similaires mais qu'elles émanent de situations de communication différentes nous a permis de réfléchir à l'influence du *format de participation* sur le *développement du topic* par les partenaires de l'interaction. Les observations en ce sens ne sont pas dépourvues d'intérêt pour la mise en place des activités de production en cours d'expression orale;

La présente recherche est liée également à une préoccupation professionnelle, en tant qu'enseignante de FLE. La mise en place d'enregistrements avec nos étudiants et le travail sur les transcriptions nous a fait réfléchir aux multiples avantages de cette pratique : contribution à la construction d'une base de données orales (telle *Salford, PFC*) pouvant servir à des études longitudinales ou transversales sur les performances orales des étudiants, possibilité d'auto-évaluation par les étudiants de leurs performances, travail réfléchi sur les marques d'hésitation, etc.

3. Notre recherche puise ses sources dans des travaux appartenant à différents domaines des sciences du langage, à savoir, *la psycholinguistique, la linguistique de l'oral, l'analyse textuelle du discours, l'analyse des interactions verbales* et *la linguistique appliquée (à la didactique du FLE)*.

Provenant principalement de l'espace francophone, les contributions que nous avons présentées dans la IIe partie portent sur des aspects du travail de formulation aussi bien en français L1 qu'en français L2. En confrontant les résultats de ces études, réalisées sous des angles différents de recherche, nous avons pu relever des aspects *complémentaires* mais aussi des aspects *contradictaires* du travail de formulation, dont nous tenons à mentionner quelques-uns :

Les marques du TdF : entre marqueurs de la *fluence interactionnelle* (approches interactionnelles) et marqueurs de la *disfluence* des productions orales (approches psycholinguistiques);

Les marques du TdF entre *traces spontanées*, inconscientes, du travail d'élaboration des énoncés (approches linguistiques) et *stratégies de communication*, employées de façon consciente pour améliorer la compétence de communication orale (approches didactiques);

Les marques du TdF : entre perception subjective (du locuteur) et perception de l'interlocuteur; il s'agit d'un aspect moins exploré mais qui aurait des retombées importantes pour l'étude de ces marques.

4. Le cadre épistémologique spécifique où nous situons notre recherche est basé sur l'articulation (non sans soulever certains défis à l'analyse) de deux modèles théoriques complémentaires, qui prennent en compte deux dimensions essentielles du travail de formulation. Il s'agit du modèle d'analyse du TdF ancré dans une *approche interactionnelle du discours* d'E. Gülich et Th. Kotschi (1983, 1987, 1995) et du modèle d'analyse de l'oral basé sur une *grammaire de l'intonation* de L. Danon-Boileau et M.-A. Morel (1998).

Le premier modèle sert la visée *interactionnelle* de notre recherche par l'accent mis sur la construction des séquences discursives et la gestion du travail de formulation comme activités assumées par les participants à la conversation. Nous avons donc accordé une place particulière à l'observation des phénomènes de *co-production* aussi bien au niveau *macro* de l'interaction (co-élaboration des séquences discursives, formes d'étayage du LNN par le LN) et au niveau *micro* de l'interaction (phénomènes de *co-énonciation*, *achèvement interactif*, *hétéro-reformulation*, *hétéro-correction*, *négociation* des solutions d'une difficulté de formulation par les partenaires de l'interaction, etc.).

L'intérêt que nous avons porté au deuxième modèle, à savoir le modèle Danon-Boileau et Morel (1998), concerne d'abord le découpage des productions orales de nos corpus en *paragraphes intonatifs* et respectivement l'analyse des paragraphes intonatifs en *préambules* et *rhèmes*, en tenant compte de critères intonatifs, énonciatifs et discursifs. De même, ce modèle s'est avéré utile pour la prise en compte des *dimensions morpho-syntaxique et intonative* dans l'approche des marques du TdF (*euh* d'hésitation, allongement, répétition de mots-outils, autocorrection et faux-départs). Ainsi, l'observation des rôles que jouent les marques du TdF dans la construction progressive des préambules et des rhèmes dans les extraits de nos corpus, nous a permis d'intégrer la dimension *morpho-syntaxique*. Enfin, l'approche des marques du TdF par le biais des caractéristiques *intonatives* (fréquence fondamentale, intensité, durée, pauses, rythme, etc.) nous a fourni des pistes de réflexion concernant l'exploitation didactique de notre recherche (voir un peu plus loin).

5. Les quatre dernières sections de notre thèse sont consacrées à l'analyse de corpus, qui porte sur quatre types de séquences interactionnelles, à savoir : séquences *assurant l'intercompréhension* (S.I.), séquences à *dominante narrative* (S.N.), séquences à *dominante argumentative* et/ou *explicative* (S.A. et S.E.) et séquences à *dominante descriptive* (S.D.).

L'analyse des séquences où les locuteurs gèrent des problèmes de production ou d'/(inter)compréhension qui, d'une manière ou d'une autre, ont trait au lexique, occupe, comme on a pu le remarquer, une place centrale dans notre thèse. Nous en présentons les conclusions les plus importantes en fonction des principaux axes de recherche que nous avons suivis dans l'analyse des extraits (1) à (44), à savoir :

5.1. les types de formulation médiate auxquels les étudiants recourent en cas de panne lexicale (Lüdi 1987);

5.2. les types de séquences que les interlocuteurs construisent pour régler les problèmes d'intercompréhension (Dausendschön-Gay, Gülich et Krafft: 1989);

5.3. Les S.I. en tant que *séquences potentiellement acquisitionnelles* (de Pietro, Matthey et Py: 1989).

5.1. Confirmant les résultats de recherches antérieures (voir par exemple Gülich 1993, Gülich et Kotschi 1995, Hilton 2008), nos analyses montrent que ce sont *les problèmes lexicaux* (la recherche du mot approprié, la conceptualisation, le fait d'ignorer un mot, etc.) qui sont responsables de l'apparition du plus grand nombre de marques du TdF. Nous avons observé aussi que, dans les situations de difficulté lexicale, les locuteurs de nos corpus font appel à tous les onze types de formulation médiate identifiés par G. Lüdi (1987), à savoir : la *formulation provisoire*, la *formulation floue*, la *formulation indéterminée*, la *formulation inachevée*, la *formulation par néocodage*, la *formulation cumulative*, la *formulation transcodique*, l'*énoncé définitoire*, la *comparaison*, les *explications étymologiques* et les *connaissances encyclopédiques*. Les critères qui guident le choix de la formulation médiate semblent liés au type de difficulté lexicale rencontrée et à l'efficacité contextuelle de la méthode employée mais cela reste une question à approfondir. Notons aussi que certains de nos locuteurs jonglent très bien avec ces méthodes parvenant à s'exprimer en dépit de leurs lacunes lexicales (voir par exemple l'extrait 11).

5.2. Quant aux types de séquences d'intercompréhension construites par les locuteurs, une première conclusion générale concerne le caractère *mixte* des séquences. Ainsi, nous avons constaté que les séquences d'ECM sont presque inséparables des séquences explicatives et que les séquences analytiques vont très souvent de pair avec les séquences explicatives.

Une deuxième conclusion concerne les *rôles* assumés par les locuteurs natifs et non natifs dans la construction des différents types de S.I. On a pu repérer des situations où c'est le LN qui assume le rôle principal et des situations où c'est le LNN qui le fait, en initiant une séquence d'achèvement interactif, explicative, analytique ou d'ECM.

Nous ne reprenons plus ici les conclusions concernant chaque type de S.I. et nous renvoyons aux conclusions partielles des pages 123-125.

Si les séquences d'achèvement interactif sont présentes en proportion quasi égale dans tous les corpus, *les séquences analytiques, explicatives et d'ECM* comportent la plus grande fréquence dans les deux corpus *Bielefeld*, formés d'interactions en *tandem*. Nous allons revenir un peu sur les particularités des séquences *analytiques, explicatives* et d'*ECM* au sein des interactions en tandem et montrer en quoi ces séquences représentent un type particulier de SPA (*séquences potentiellement acquisitionnelles*).

5.3. À propos des S.I. produites dans le corpus *Bielefeld*, nous avons pu observer que les interlocutrices ne construisent pas des séquences latérales métalinguistiques uniquement pour la gestion locale de problèmes de production ou de compréhension mais aussi pour des finalités plus *gratuites*. La locutrice native profite de plusieurs occasions pour expliquer à sa partenaire de tandem des mots nouveaux ou des expressions idiomatiques en français sans que cela soit lié à un obstacle lexical de production ou à un problème d'intercompréhension. La locutrice française peut à son tour enrichir ses connaissances culturelles et linguistiques en allemand L2 à travers l'interaction avec la germanophone native. C'est toujours dans le cadre du corpus *Bielefeld* qu'on compte le plus grand nombre d'hétéro-corrections phonétiques et grammaticales. La locutrice française prend très au sérieux son rôle d'expert-enseignant du français (rôle qu'elle endosse à la suite du *contrat didactique* qui sous-tend les interactions en tandem) et elle corrige souvent les fautes grammaticales, lexicales ou phonétiques de son interlocutrice. Tous ces aspects, que nous avons discutés de façon détaillée à la fin de la III^e section, nous ont amenée à plaider en faveur de la mise en place de programmes de tandem universitaires, extrêmement enrichissants pour les étudiants aussi bien sur le plan linguistique que culturel en langue cible.

Dans les autres interactions que nous avons examinées, les activités métalinguistiques sont moins nombreuses et ne s'inscrivent pas dans cette perspective d'échange interculturel, caractéristique des interactions en tandem.

6. L'analyse du travail de formulation porte dans les sections suivantes sur quatre types de séquences discursives produites en interaction, à savoir : des séquences à dominante *narrative* (IV), des séquences à dominante *argumentative* et *explicative* (V) et des séquences à dominante *descriptive* (VI). On va exposer maintenant, dans une perspective comparative, les conclusions les plus importantes auxquelles nous sommes arrivée à la fin de nos analyses.

6.1. Une première série de remarques concerne *les aspects interactionnels du travail de formulation* dans les quatre types de séquences envisagées.

Nous avons constaté que *les séquences descriptives* sont les plus favorables à l'apparition des *phénomènes de coénonciation* (dans le sens de Jeanneret 1999) dans tous les corpus (ou types d'interaction) examinés. C'est que, souvent, dans les S.D., les procédés de qualification ou de caractérisation sont réalisés conjointement par les partenaires de l'interaction. Le format de participation particulièrement propice à la mise en place des séquences descriptives semble être *le polylogue*, qui peut fournir un très bon cadre pour la construction de séquences descriptives dynamiques et entraînantes pour les apprenants.

Par rapport aux S.D., dans les séquences narratives, argumentatives et explicatives, la coénonciation apparaît moins souvent mais la collaboration entre les interlocuteurs prend d'autres formes. On a relevé plusieurs aspects liés à la collaboration des interlocuteurs dans la production des trois types de séquences. Un aspect commun aux S.N., aux S.A. et aux S.D., que nous avons déjà discuté en détail *supra*, concerne l'aide à la formulation et la correction d'erreurs grammaticales. Dans les S.N. analysées, le principe de co-construction est présent :

- dans le déclenchement même des séquences: toutes les productions narratives analysées sont hétéro-déclenchées;
- dans les différentes étapes du déroulement de la séquence;
- à la fin de la production narrative.

Dans les S.A. la collaboration des partenaires d'interaction concerne la construction des *mouvements argumentatifs* (extraits 56, 57). Dans l'extrait 56, par ses *interventions étayantes* (sous forme de questions, paraphrases explicatives, etc.) l'enquêtrice aide l'étudiante à construire progressivement sa démarche argumentative. Parmi les trois types d'interaction envisagés, *la discussion en groupe* semble être le terrain le plus favorable au développement de séquences argumentatives, où les étudiants s'appliquent à construire une argumentation *ad hoc* en se positionnant les uns par rapport aux autres (voir extrait 54). Quant aux S.E., les séquences produites avec le plus d'aisance, la collaboration entre les interactants est la moins présente.

6.2. La deuxième série de remarques conclusives concerne le travail de formulation envisagé comme *activité du locuteur*. Nous rappelons que la démarche entreprise en ce sens a consisté à identifier et à analyser les marques du TdF dans le cadre des constituants du *paragraphe intonatif*, qui nous a servi comme unité de découpage des interventions des locuteurs. Voici les résultats les plus importants auxquels nous sommes arrivée à la suite des analyses effectuées en IV, V et VI.

6.2.1. En comparant les trois types de séquences discursives du point de vue du *nombre de marques du TdF*, nous avons constaté que ce sont les séquences à dominante *argumentative et explicative* qui enregistrent la plus grande fréquence des marques du TdF (243 occurrences). Avec 210 occurrences de marques du TdF, les séquences de type *narratif* se trouvent sur la deuxième position. Enfin, avec 155 occurrences des marques du TdF, les séquences de type *descriptif* se situent en dernière position. Si nous considérons que le nombre de marques du

TdF est, entre autres, un indicateur des difficultés d'encodage (sur le plan cognitif, linguistique et discursif), alors nous pouvons affirmer que, du moins en ce qui concerne les productions que nous avons analysées, ce sont les opérations argumentatives qui soulèvent le plus de difficultés tandis que les opérations descriptives seraient les plus faciles à effectuer. Nous admettons les limites de ces résultats (liées aux dimensions inégales des extraits analysés pour chaque type de séquence, aux niveaux de compétences disparates des étudiants ou à l'hétérogénéité des extraits analysés pour chaque type de séquence) mais nous soulignons en même temps l'intérêt d'une étude du TdF dans cette perspective comparative pour la didactique du FLE.

6.2.2. Pour ce qui est de la fréquence d'occurrence des principales marques du TdF, celle-ci diffère d'un type de séquence discursive à l'autre. Le *euh* d'hésitation compte le plus d'occurrences dans les S.N. et les S.D. tandis que dans les S.A. & S.E. c'est l'allongement vocalique qui prend le dessus. Dans les S.N., l'allongement occupe la troisième position et dans les S.D., la deuxième. La répétition occupe la deuxième position dans les S.N. et la troisième position dans les S.A. & S.E. et les S.D. Avec le moins d'occurrences, les autocorrections et les faux-départs occupent toujours les places finales. Ces résultats ne coïncident que partiellement avec les résultats établis pour le français L1 (voir Candea 2000, Henry S. *et alii* 2004), où l'ordre dans lequel apparaissent les marques du TdF du point de vue de leur fréquence semble être : *euh* d'hésitation, allongement vocalique, répétition de mots-outils, autocorrections et faux-départs. Notons également que des différences non négligeables apparaissent d'un étudiant à l'autre de ce point de vue : si certains étudiants semblent employer avec une prédilection une marque (par exemple le *euh* d'hésitation), d'autres semblent préférer s'appuyer dans leur travail de formulation sur une autre (par exemple la répétition de mots-outils).

6.2.3. L'observation de l'endroit où les marques du TdF s'insèrent au sein du paragraphe intonatif pointe vers des similitudes entre les productions orales en français L1 et les productions orales en français L2, dont il convient de rappeler :

- la présence très fréquente du *euh* d'hésitation à côté des ligateurs du préambule tels « et », « puis », « alors », « donc »;
- le recours fréquent des locuteurs à la *répétition* du dispositif rhématique (qui peut être le présentatif *c'est*, l'existential *il y a* ou un verbe plein);
- la participation du *euh* d'hésitation à la construction progressive des syntagmes verbaux au sein des rhèmes;
- le rapport direct entre la longueur des préambules et des rhèmes et la fréquence d'apparition des marques du TdF;
- la plupart des autocorrections sont de nature grammaticale (phonétique ou morfo-syntaxique : genre du prédéterminant du nom, choix de l'auxiliaire, etc.);
- le rôle primordial des reformulations à l'aide desquelles le locuteur peut 'sauver' une construction mal partie, réassembler correctement des bribes disparates de phrase, faire varier les formulations afin de réaliser des opérations complexes de dénomination, de conceptualisation, d'explication, etc. Quant aux hétéro-reformulations, celles-ci sont indispensables au déroulement des séquences d'intercompréhension et au processus d'enseignement/apprentissage, qui sous-tend à des degrés différents, les interactions exolingues que nous avons soumises à l'examen.

7. Tout compte fait, nous pouvons affirmer que les marques et les procédés du TdF jouent un rôle important en tant qu'*auxiliaires de la production orale* aussi bien en français L1 qu'en français L2. Reflets naturels des difficultés d'encodage ou tout simplement indicateurs du dire en train de se faire, ces marques surgissent de façon spontanée et naturelle aussi bien dans les interventions des natifs que dans les interventions des non natifs. Comment en faire donc des *stratégies de communication orale*, objet d'un apprentissage réfléchi? Tout en reconnaissant la validité des réponses fournies par les études antérieures (cf. II.1.5.), nous souhaitons donner notre propre réponse à cette question. Cela nous permettra d'ouvrir notre recherche vers de nouvelles perspectives d'étude et d'applicabilité didactique.

A notre avis, une des formules pertinentes d'approche didactique de ces marques serait leur prise en compte *prosodique* en tant que *pauses remplies* (le *euh*, l'allongement, la répétition, les mots de remplissage tels « bon », « ben ») et respectivement en tant que *pauses silencieuses*. Cela passe bien évidemment par la reconnaissance de ces marques comme marqueurs de frontières intono-syntaxiques entre les constituants des énoncés ou entre énoncés ou comme marqueurs de continuité au sein d'un même constituant, aussi bien en L1 qu'en L2. Nous pensons donc que l'apprentissage des phénomènes gagne en pertinence et efficacité s'il est intégré dans *l'enseignement des structures de la langue parlée*. Comme nous l'avons vu avec Candea (2000), ces marques ont des traits prosodiques spécifiques qui respectent des règles de la grammaire intonative

du français, apparaissent à certains endroits dans les constituants du paragraphe intonatif, rentrent dans certaines combinatoires, respectent certaines normes sociolinguistiques, participent à la structuration et à la segmentation de la chaîne sonore, etc. C'est pourquoi nous posons qu'une pratique assidue des structures syntaxiques et surtout intonatives du français oral spontané peut contribuer à une acquisition implicite et naturelle de ce qu'on pourrait appeler des « patterns d'hésitation typiques du français oral spontané ».

En fait, ce propos va tout-à-fait dans le sens des résultats de nos analyses, qui montrent que, si les étudiants maîtrisent assez bien les structures syntaxiques et énonciatives du français parlé, la majorité d'entre eux ne sont pas familiarisés avec les structures intonatives du français oral. Il est très facile de détecter les « accents » roumain, allemand et anglais dans les productions de nos étudiants, accents qui s'expliquent par l'utilisation des structures mélodiques de la langue primaire. Or, comme soutient Sagot (1985: 81), un travail phonétique qui vise « la ré-éducation de l'oreille par la sensibilisation à tous les éléments fondamentaux du continuum sonore : rythme, intonation, mélodie, est un préalable à l'expression et il répond au problème psychologique que l'on rencontre au moment de l'EXPRESSION dans la langue étrangère : avoir honte de s'exprimer et de s'exprimer avec « l'accent » qu'il faut ». Donc, il est important de tenir compte aussi des propriétés prosodiques des marques du TdF (*euh*, allongement, pause, répétition) qui participent non seulement au travail de formulation mais aussi à la structuration rythmique et intonative de la chaîne sonore. Nous croyons qu'il s'agit ici d'une piste de réflexion complexe qui touche au domaine de la phonétique comparative (de la langue maternelle et du français L1 et L2) avec des retombées intéressantes pour la didactique du FLE, plus spécifiquement pour l'amélioration de la compétence orale chez les apprenants.

D'autres implications pratiques de notre recherche concernent la démarche pédagogique de préparation des tâches de production orale en cours de FLE. Nous posons ainsi qu'il est très important pour un enseignant de prévoir les difficultés d'encodage liées aux contraintes discursives-génériques et linguistiques (grammaticales, lexicales) auxquels un apprenant doit faire face dans l'accomplissement d'une tâche de production orale en interaction et de préparer des activités qui viennent à la rencontre de ces difficultés. Pour ce qui est du moment de l'évaluation, il est important que l'enseignant tienne compte des difficultés cognitives, thématiques, pragmatiques et interactionnelles qui sous-tendent l'accomplissement d'une tâche orale spécifique. Aussi, l'évaluation du degré de *fluence* des productions orales en fonction des marques d'hésitation nous semble être une démarche assez complexe : l'enseignant doit distinguer celles qui sont des *auxiliaires* normaux dans le processus de production de la parole en situation spontanée et les hésitations véritablement *dysfluentes*. En tous cas, ces phénomènes sont utiles pour l'enseignant dans la saisie des difficultés lexicales ou grammaticales ou des blocages de communication auxquelles se confronte l'apprenant.

Nous terminons par dire que, dans l'espace du présent travail de recherche, nous espérons avoir réussi à mettre en évidence, d'un côté, le fonctionnement complexe des marques et des procédés du travail de formulation sur le plan linguistique (prosodique et morpho-syntaxique), discursif et interactionnel et, de l'autre côté, la pertinence de leur prise en compte dans la démarche pédagogique portant sur l'enseignement du français parlé.

Bibliographie générale

- AMBROSO S., BONVINO E., MASTROFINI, R. (2006) « Qu'est-ce un « bon parler italien ? Réflexion à partir de corpus d'italien L1 et L2 », in *Actes du colloque DILTEC, Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Université Paris 3 (6-8 septembre 2006), pp. 21-34, consulté le 7 février 2010.
http://www.grouperca.org/h/colloque2006/actespdf/ambroso_bonvino_mastrofini.pdf
- ADAM, J.-M. (1997) *Les textes : types et prototypes*, Armand Colin : Paris.
- ANDRÉ, V. (2006) *Construction collaborative du discours au sein de réunions de travail en entreprise : de l'analyse micro-linguistique à l'analyse socio-interactionnelle*. Thèse de doctorat inédite. Sciences du langage : Nancy.
- ANDRÉ V. et TYNE H. (2012) « Compétence sociolinguistique et dysfluente en L2 » in A. Kamber & C. Skupien-Dekens (dir.) *Recherches récentes en FLE*, Collection Multilingualism in Europe vol. 6, Peter Lang : Bern, pp. 1-26.
- APOTHELOZ D. (2008) « Reformulations réparatrices à l'oral » in Le BOT et al. (dir.) *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 155-168.
- ARDITTY, J. et VASSEUR, M.-T. (1999) « Interaction et langue étrangère : Présentation », *Langages*, no. 134, pp. 3-19.
- ARROYO, E. (2003) « La reformulation en communication exolingue chez des locuteurs hispanophones parlant français », *Marges linguistiques*, septembre-octobre, www.marges-linguistiques.com
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995) *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Larousse : Paris.
- BANGE, P. (1987) *L'analyse de interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Peter Lang : Bern, Frankfurt/M., New York, Paris.
- BAKHTINE, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Gallimard : Paris NRF.
- BANGE P. et KERN S. (1996) « La régulation du discours en L1 et L2 », *Études romanes*, n° 35, pp. 69-103.
- BENSALEH A. (1997) *Pour une linguistique du bégaiement*, L'Harmattan : Paris.
- BEHRENT S. (2007) *La communication interaloglotte : communiquer dans la langue cible commune*, L'Harmattan : Paris.
- BERTHELOT F. et LEVEQUE C. (2007) *Parler en public avec plaisir. Méthode Technesthésie pour gagner aisance et conviction devant l'autre*, Interéditions-Dunod : Paris.
- BERTHOUD A.-C. et PY B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. – Maîtrise et acquisition des langues secondes*, Peter Lang : Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien.
- BIALYSTOK E. (1990) « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage » in GAONACH D. dir., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive*, Hachette : Paris.
- BILGER, M. et TYNE H. (2007) « Speaking style and oral text construction in second language French » in Abecassis, M. et al. (dir.), *Le français parlé au XXIème siècle: normes et variations dans les discours et en interaction*. L'Harmattan : Paris, pp. 173-190.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1984) « La dénomination dans le français parlé: une interprétation pour les répétitions et les hésitations », *Recherches sur le français parlé*, GARS, Aix en Provence, pp. 30-46.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1987) « Syntaxe, choix de lexique et lieux de bafouillage », *DRLAV*, CNRS, pp. 136-137.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1987) « L'ordre des mots selon les catégories grammaticales », in *Travaux de Linguistique 14/15*, Université de Provence.
- BLANCHE-BENVENISTE C. et al. (1990) *Le français parlé*, éd. CNRS : Paris.

- BLANCHE-BENVENISTE C. (2000) *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys : Paris.
- BLONDEL, E. (1996) « La reformulation paraphrastique », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 28 mars 2012. <http://cediscor.revues.org/372>
- BOU-FRANCH, P. (1994) "Communication strategies and topic sequences in the conversational discourse of Spanish learners of English", *Stylistica: Revista Internacional de Estudios Estilísticos y Culturales* 2/3: 153-162.
- BOUVET D. et MOREL M.-A. (2004) *Le ballet et la musique de parole : le geste et l'intonation dans le dialogue oral en français*, Ophrys : Paris.
- BOZIER C. (2003) « Étude de la stratégie de sollicitation chez des apprenants suédophones de français » in *Structure linguistique et interactionnelle du français parlé*, Actes du colloque international, Université de Copenhague du 22 au 23 juin 2001, Études Romanes 54.
- BROUTÉ, A. (2008) « Évaluer les interactions orales en F.L.E. : Une proposition de nouveaux descripteurs » in *Synergies Pologne* n°5 – 2008, pp. 177-18. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne5/broute.pdf>
- BROUTÉ, A. (2009) « La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre » in *Synergies Espagne* no. 2 – 2008, pp. 213-221. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne5/broute.pdf>
- CANDEA, M. (1998) « Typologie des pauses à travers le processus de formulation/reformulation en français oral spontané », in *Actes du Colloque International de Besançon « Répétition, altération, reformulation »*, Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté.
- CANDEA, M. (2000) *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits d'hésitation en français oral spontané*, thèse de doctorat, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, dir. M.-A. Morel.
- CANDEA M. et MOREL M-A. (2002) « La gestion de l'indicible à l'aide de différents types d'allongements en français oral », in Lagorgette, Dominique et Larrivée, Pierre (éds.), *Représentations du sens linguistique*, Lincom Europa, *Lincom Studies in Theoretical Linguistics* 22, pp. 471-486.
- CHARAUDEAU P. (2005) *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*, De Boeck : Bruxelles.
- CLINQUART A.-M. (1995) *La reformulation dans des situations interactives contrastées : stratégies de discours en français parlé dans des échanges radiophoniques et dans des conversations en classe de français langue étrangère*, dissertation, Université de Rouen.
- CONWAY A. (2005) *Le paragraphe oral en français L1, suédois L1 et en français L2. Etude syntaxique, prosodique et discursive.*, Université de Lund, Etudes Romanes de Lund 73, thèse de doctorat, consulté le 5 décembre 2010. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=24546&fileId=1545664>
- DANON-BOILEAU, L. (1994). « Le méta comme faculté de détour », *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 12, C.N.R.S.-Université R. Descartes : Paris, pp. 71-77.
- DASCALU JINGA L. (2006) *Pauzele și întreruperile în conversația românească actuală*, Editura Academiei Române, București.
- DAUSENDSCHON-GAY U., GÜLICH E., KRAFFT U. (1989) « Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs français et allemands », dans D. KREMER (ed.) (1991), *Linguistische Interaktionsanalysen*, Beitragezum 20, Romanistentag, Niemeyer, Tübingen (*Linguistische Arbeiten* 254), pp. 391-404.
- DAUSENDSCHON-GAY U., GÜLICH E., KRAFFT U. (1993) « La séquence analytique », in : *Bulletin CILA* 57: 137-157.
- DEBRAT et CAËT (2014) "You see what I mean? Iconic motivations of the non-verbal expression of in(ter)comprehension during tandem interactions", communication présentée lors des Journées d'étude *Apprendre une L2 : interactions orales entre natifs et non-natifs*, Paris, 20-21 juin 2014.

- DE PIETRO, J.F., MATTHEY M. et Py B. (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in WEILD & Fugier H. (eds) *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.
- DEBROCK M. *et al.* (1999) « Le manque de 'naturel' des interactions verbales du non-francophone en français. Analyse de quelques aspects à partir du corpus LANCOM » in *Faits de langue* no. 13, Mars 1999, pp 46-56.
- DECHERT H. W. et RAUPACH M. (1980) *Temporal variables in speech*, La Haye, Mouton.
- De GAULMYN M.-M. (1987) « Actes de reformulation et processus de reformulation », in Bange P. (éd.) *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Peter Lang, pp 83-98.
- DELARUE C. (2010) « C'est-à-dire et la reformulation comme mise en équivalence », *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], Communication et discours politiques : actualités et perspectives, 5 juillet 2010, <http://www.revue-signes.info/document.php?id=1745>.
- DETEY S., DURAND J., LACKS B., LYCHE C. (2010) *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Ophrys : Paris.
- DETEY S. *et al.* (2009) « Ressources phonologiques au service de la didactique de l'oral : le projet PFC-EF », *Mélanges CRAPEL* no. 31.
<http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique217&idfirst=3751>
- FAERCH C. et KASPER G. (1983) *Strategies in interlanguage communication*, Longman Inc. : New York.
- FLOREA L.-S. (1988a) « Présentatif et configuration discursive en français parlé. Le cas de C'EST, I », in *Cercetari de lingvistica*, no. 1, pp. 49-59.
- FLOREA L.-S. (1988b) « Présentatif et configuration discursive en français parlé. Le cas de C'EST, II », in *LINX*, Université Paris Nanterre X, no. 18, pp. 95-106.
- FLOREA L.-S. (2010) « Construction et fonctions du récit dans le discours médiatique », in *Actes et XXV-ème Congrès de Linguistique et de Philologie Romanes*, Innsbruck, 3-8 septembre 2007, Iliescu M., Siller-Runggaldier H. M., Danler P. (ed.). Berlin : De Gruyter, tome V, pp. 49-61.
- FLOREA L.-S. (2010) « Les genres de discours dans les cadres d'une poétique générale. Préliminaires à une étude des genres de la presse écrite », in *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Seria Philologia*, tome LV, no. 1, pp. 135-150.
- FRAUENFELDER U. et PORQUIER R. (1980) « Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant », in *Langages*, 14^e année, n. 57, pp. 61-71.
- FROMMER J. G. et ISHIKAWA W. (1980) « Alors...euh on parle français? » in *The French Review*, vol. 53, no. 4, pp. 501-506
- FUCHS C. (1982) *La paraphrase*, Presses Universitaires de France : Paris.
- GARDIN, B. (1988) « Le dire difficile et le devoir dire », in *DRLAV* 39, pp. 4-8.
- GAULMYN DE, M.-M. (1987) « Actes de reformulation et processus de reformulation », in P. Bange (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, P. Lang, 83-98.
- GENETTE, G. (1972) « Discours du récit ». In : *Figures III*, Editions du Seuil : Paris.
- GIURGIU I. G. (2008) *Etude épistémologique du traitement des hésitations. L'approche de Claire Blanche-Benveniste, l'approche de Danon-Boileau et Morel et l'approche de Maria Candea*, mémoire de master, soutenu à la Faculté des Lettres, UBB, Cluj-Napoca.
- GIURGIU I. G. et STANCIU A. M. (2014) « Les interactions en tandem : corpus oraux par et pour les apprenants », *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Series Philologia*, 4/2014, pp. 115-125.
- GOLDMAN-EISLER F. (1968) *Psycholinguistics : experiments in spontaneous speech*, Academic Press : Londres.
- GRIGGS P., (1994) « Le problème de *face* dans des conversations exolingues spontanées », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2/1994, pp 61-70, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 14 janvier 2012, <http://cediscor.revues.org/575>.

- GUILLOT, M.-N., (1999) *Fluency and its teaching*, Modern languages in practice 11, Multilingual Matters LTD : Clevedon.
- GÜLICH E., (1986) « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif et de leur achèvement interactif 'en situation de contact », DRLAV n° 34-35, pp. 161-179.
- GÜLICH E. (1993) « Procédés de formulation et "travail conversationnel" : éléments d'une théorie des processus de la production discursive » in *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, tome II, Tübingen, Basel : Francke Verlag.
- GÜLICH, E. (1994). « Commentaires métadiscursifs et "mise en scène" de l'élaboration du discours », *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 12, Paris : C.N.R.S.-Université R. Descartes, pp. 29-51.
- GÜLICH E., KOTSCHI T. (1983) « Les marqueurs de reformulation paraphrastique » dans *Cahiers de Linguistique Française* 5, Université de Genève, pp. 305-351.
- GÜLICH E., KOTSCHI T. (1987) « Les actes de la reformulation dans la consultation dans Bange (Ed), *Les interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Peter Lang, Berne/Francfort, New York/Paris, pp. 15-81.
- GÜLICH E. et KOTSCHI T. (1995) « Discourse Production in Oral Communication, A Study based on French », in Uta M. Quasthoff (éd.), *Aspects of oral communication*, Berlin, New York, Walter de Gruyter, pp 30-66.
- GÜLICH E. et MONDADA L. (2001) « Analyse conversationnelle » in Gunter Holtus et alii (éd.) *Lexikon des Romanistischen Linguistik (LRL)*, vol I, 2, *Méthodologie (Langue et société/Langue et classification/Collection et traitement de données)*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, pp. 196-250.
- HANCOCK V. (2007) « Quelques éléments modaux dissociés dans le paragraphe oral dans des interviews en français L2 et L1 », *Journal of French Language Studies*, vol. 17, no. 1.
- HENRY S., CAMPIONE E., VERONIS J. (2004). « Répétitions et pauses (silencieuses et remplies) en français spontané », *Actes des XXVèmes Journées d'Etude sur la Parole (JEP'04)*, 19-22 avril 2004, pp. 261-264. Fès (Maroc).
- HENRY S. et PALLAUD B. « Word fragments and repeats in spontaneous spoken French », in *Proceedings of DiSS'03, Disfluency in Spontaneous Speech Workshop*, 5-8 September 2003, Göteborg University, Sweden, Robert Eklund (ed.)
- HILTON, H. (2007) La compétence lexicale en production orale. *Actes du colloque DILTEC, Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Université Paris 3 (6-8 septembre 2006).
<http://www.groupepca.org/h/colloque2006/actespdf/hilton.pdf>
- HILTON, H. (2008) « Connaissances, procédures et production orale en L2 », in AILE no. 27, pp. 63-89, <http://aile.revues.org/4113>, consulté le 3 août 2010.
- HILTON H. (2011) « Psycholinguistique de la production orale, aisance et disfluence en L2, dans Danièle, Goutéraux, Pascale (Ed.) *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues : formes didactique et procédures psycholinguistiques*, pp. 75-96.
<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00605171>
- ISHIKAWA F. (2001) *L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques. Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation « naturelle »*, thèse de doctorat, soutenue à L'Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, UFR de didactique du français langue étrangère, dir. de thèse Francine Cicurel.
- ISHIKAWA F. (2008) « La description des apprenants dans et par les activités de reformulation par l'enseignant en classe de langue » in Schuwer M. et al. (éd.) *Pragmatique de la reformulation*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 241-251.
- JEANNERET, T. (1995) « Interaction, co-énonciation et tours de parole », *Cahiers de l'ILSL*, no. 7, Université de Neuchâtel, pp. 137-157.
- JEANNERET, T. (1999) *La coénonciation en français. Approche discursive, conversationnelle et syntaxique*, Paris, Peter Lang.

- KARA, M. (2004) « Reformulations et polyphonie », *PRATIQUES* no. 123/124, consulté le 13 novembre 2009 http://pratiques-cresef.fr/p123_ka1.pdf
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) *Les interactions verbales*, tome 1, Armand Colin Editeur : Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992) *Les interactions verbales*, tome 2, Armand Colin Editeur : Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994) *Les interactions verbales*, tome 3, Armand Colin Editeur : Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005) *Le discours en interaction*, Armand Colin, Collections U: Paris.
- KHAN, S. et VICTORI, M. "Perceived vs. actual strategy use across three oral communication tasks", *IRAL* 49 (2011), 27-53.
- KOCK, A. S. (2007) *Enhancing Synthetic Speech with Filled Pauses*, master paper, University of Twente, Netherlands.
- KOTSCHI, T. (1986) « Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs comme stratégies interactives », *Cahiers de linguistique française* n° 7, pp. 207-230.
- LAROCHE-BOUVY, D. (1984) « Les pauses et les silences dans l'interaction verbale », *Langage et société*, n°29, pp. 27-37.
- LEVELT, W.J.M (1989) *Speaking: from intention to articulation*, The MIT Press : Cambridge Massachussets.
- LOPEZ, J. S. (2001) *Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE*, Metodo Ediciones, Granada, consulté le 15 avril 2013.
<http://www.ugr.es/~jsuso/publications/strategies.pdf>
- LÜDI, G. (1987) « Travail lexical explicite en situation exolingue », in G. LÜDI, H. STRICKER et J. WÜEST (eds.). *Romanica ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty à l'occasion de son 60e anniversaire*. Peter Lang : Berne, pp. 463-496.
- LÜDI, G. (1994) « Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue » in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 1994.
- MALET O. et BHATT P. (2005) « Phénomènes d'hésitation dans des saynètes jouées par des élèves d'immersion », in *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 8, no. 1.
- MONDADA, L. (1995) « Planification des énoncés et séquentialité de la conversation » in M. -J. Reichler-Béguelin (éd.) *Problèmes de sémantique et de relations entre micro- et macro-syntaxe. Actes des Rencontres de Linguistique BENEFR-Strasbourg, Neuchâtel, 19-21 Mai, 1994*, Publication de PROPARAN, ERS du CNRS no.125 et de L'Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 5, pp. 319-342.
- MONDADA, L. (1999) « L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions », *Langage et société* 89, pp. 9-36.
- MOREL A.-M. et DANON-BOILEAU L. (1998) *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*, Ophrys : Paris.
- MOREL M.-A. et DELOMIER D. (2002) *Analyse de la structure de l'oral*, polycopié, Centre impression numérique de l'Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle.
- MOREL M.-A. et DELOMIER D. (2006) *Analyse de l'oral. Théories et interprétations*, polycopié, Centre impression numérique de l'Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle.
- MOREL M.-A.** (2006) « Un thème, deux thèmes, un préambule ? Intonation, geste et morphosyntaxe dans le dialogue oral en français », *Linx* [En ligne], 55 | 2006, mis en ligne le 23 février 2011, consulté le 04 juin 2012. URL : <http://linx.revues.org/466>.
- MOREL M.-A. (2008), « Gestion de la formulation et construction du sens dans le dialogue oral en français. L'apport de l'intonation et de la mimique-gestuelle. », in Evrard I., Pierrard M., Rosier L., Van Raemdonck D. (éds) (2008), *Représentations du sens linguistique 3. Actes du Colloque international RSL III (Bruxelles, 3-5 novembre 2005)*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

- MÜLLER F.E. (1991) « Avancer en reculant, la progression lente de la conversation exolingue », in RUSSIER C., STOFFEL H. et VERONIQUE D. (eds) *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 64-74.
- NORMAND C. (1987) « Des mots sous et sur les mots, présentation », *Etudes de linguistique appliquée*, no. 68, Didier Erudition.
- O'CONNEL D. C. et KOWAL S. "The History of Research on the Filled Pause as Evidence of *The Written Language Bias in Linguistics* (Linnel, 1982)" in *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 33, no. 6, November 2004, pp. 459-474
- ORCHOWSKA I. (2008) « Vers une typologie fonctionnelle des reformulations en situation de communication interculturelle » in Schuwer M. et alii. (éd.) *Pragmatique de la reformulation*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 281-308.
- PALLAUD B. et HENRY S. (2003) "Word fragments and repeats in spontaneous spoken French" in Robert Eklund (ed.) *Proceedings of DiSS'03, Disfluency in Spontaneous Speech Workshop*, 5-8 September 2003, Goteberg University, Sweden, Gothenberg Papers in Theoretical Linguistics 90.
- PALLAUD B. et HENRY S. (2004) « Amorces de mots et répétitions : des hésitations plus que des erreurs en français » in Gérard Purnelle, Cedrick Fairon, Anne Dister (éds.) *Le poids des mots. Actes des 7^{es} journées internationales d'analyse statistique des données textuelles*, UCL Presses Universitaires de Louvain, 2004, pp. 848-858.
- PICARD, C. et MEGUERDIDJIAN, L. (2007) *Bégaïement et bilinguisme : étude des répercussions du bilinguisme chez 19 adultes bègues*, mémoire, Université Pierre et Marie Curie, sous la direction de Mme Anne-Marie Simon.
- POP, L. (2000) *Espaces discursifs. Pour une représentation des hétérogénéités discursives*, BIG 42, Editions Peeters : Louvain-Paris.
- RABATEL, A. (dir.) (2010) *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, no. 864, Série Linguistique et sémiotique, no. 52, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon.
- RAUPACH, M. (1980) "Temporal variables in first and second language speech production" in H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.) *Temporal variables in speech* The Hague: Mouton, pp. 49-60.
- RAYMOND, S. (2013) *L'évaluation des compétences pragmatiques chez un adulte bègue : incidence du thème et activités de réparation dans des tâches de description et de conversation*, mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Claude Bernard Lyon 1, maîtres de mémoire Croll A. et Witko A. <http://n2t.net/ark:/47881/m6nk3c6v>
- REY-DEBOVE, J. (1985) « Le métalangage en perspective », D.R.L.A.V. 32, pp. 21-32.
- ROBERTS, P.M. (2002) « Défis dans l'évaluation du bégaïement chez les bilingues » in *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 8, n° 1, pp. 47-60, <http://id.erudit.org/iderudit/026372ar>
- ROSE, R. L. (1998) *The communicative value of filled pauses in spontaneous speech*, mémoire de master, Université de Birmingham, Royaume-Uni.
- ROSE, R. L. (2008) "Filled Pauses in Language Teaching: Why and How". In *Bulletin of Gunma Prefectural Women's University*, 29, Tokyo, Japon, pp. 47-64.
- ROSSARRI, C. (1997) *Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*, Peter Lang (éds.) : Berlin.
- ROSSITER, M. J. (2009) "Perceptions of L2 Fluency by Native and Non-Native Speakers of English", in *The Canadian Modern Language Review*, no 65/3, pp. 395-412.
- ROULET, E. (1987) « Complétude interactive et connecteurs reformulatifs », in *Cahiers de linguistique française* 8, pp. 11-40.
- RULE, S. (2004) "French interlanguage oral corpora : recent developments", in *French Language Studies* 14, pp. 343-356.

- SAGOT H. et al. (1985) *Pourquoi pas. Méthode audiovisuelle de français pour adolescents et adultes/Niveau 1. Un livre du maître*, Pedagogi-a : Paris.
- SCHAUER G.A. (2006) "Pragmatic Awareness in ESL and EFL Contexts : Contrast and Development", *Language Learning*, 56 : 2, pp. 269-318.
- SCHEGLOFF E. A., SACKS (1973) "Opening up closings", *Semiotica* 8, pp. 289-327.
- SCHMIDT, R. (1993) "Consciousness, learning and interlanguage pragmatics" in G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford University Press : Oxford, pp. 21-42.
- SIMONET R. et J. (1990) *L'argumentation. Stratégies et tactiques*, Editions de l'Organisation : Paris.
- SPANGHERO-GAILLARD N. et ARROYO E. (2008) « Reformulations spontanées dans des situations d'interactions didactiques. Exemple, analyse et implications en formation de formateurs » in Schuwer M. et al. (éd.) *Pragmatique de la reformulation*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 309-319.
- SWERTS, M. (1998) « Filled pauses as markers of discourse structure » in *Journal of pragmatics* no. 30, pp. 485-496.
- TEITLER, N. (2000) *Contribution à l'étude des troubles d'évocation de mots associés au bégaiement*, thèse de doctorat, Université Paris Diderot-Paris 7, dir. de thèse : Dommergues, Jean-Yves.
- TYNE, A. (2009) « Corpus oraux par et pour l'apprenant », *Mélanges CRAPEL* no. 31, <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique217&idfirst=3751>
- TOWELL, R. (1987) "Variability and Progress in the Language Development of Advanced Learners of a Foreign Language", in R. Ellis and C. Roberts (eds.), *The Social Context of Second Language Acquisition*, Prentice Hall : Oxford.
- TOWELL R., HAWKINS R. et BAZERGUI N. (1995) "The development of fluency in advanced learners of French" in *Applied Linguistics*, vol. 17, no.1, Oxford University Press.
- VASILESCU I., CANDEA M. et ADDA-DECKER M., « Hésitations autonomes dans 8 langues : une étude acoustique et perceptive », in *Actes de MIDL 2004 (Modélisation et Identification des langues)*, pp. 25-30.
- VASSEUR, M.-T. (1989) « Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère : Séquences de négociation et processus d'acquisition », *Langage et société*, n° 50-51, L'acquisition des langues dans la migration, pp. 67-85. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_01814095_1989_num_50_1_2466
- VASSEUR, M.-T. (1993) « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *Interaction et acquisition d'une langue étrangère*, n° 2, 1993, L'acquisition des langues dans la migration, pp. 25-59. <http://aile.revues.org/4855>
- VION R. et MITTNER M. (1986) « Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue », *Langages*, n° 84, pp. 25-42.

Sitographie

http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/recherche/corpus_parole/Inventaire.pdf
<http://www.flloc.soton.ac.uk/>;
<http://www.flloc.soton.ac.uk/salford/index.html>
<http://www.projet-pfc.net/>



ISBN: 978-606-37-1718-5
ISBN: 978-606-37-1692-8